

Er det samsvar mellom en organisasjons interne opplæring og
deres strategi?

En kasusstudie av Krigsskolen.

Marianne Sjønnesen Hjulstad



Masteroppgave i Pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

UNIVERSITETET I OSLO
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet
Pedagogisk Forskningsinstitutt

30.05.2013

“One may know how to conquer without being able to do it”.

— Sun Tzu, *The Art of War*

© Marianne Sjønnesen Hjulstad

2013

Kompetanse og strategi

Marianne Sjønnesen Hjulstad

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: CopyCat, Oslo

IV

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

Tittel:

Er det samsvar mellom en organisasjons interne opplæring og deres strategi?
En kasusstudie av Krigsskolen.

Av:

Marianne SJØNNESEN HJULSTAD

Eksamen:

Kunnskap, utdanning og læring.
Spesialisering innen læring, teknologi
og arbeid

Semester:

Våren 2013

Stikkord:

Strategi, kompetanseutvikling, intern opplæring, kommunikasjon,
endringsprosess, Krigsskolen, kasusstudie

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE

I en verden hvor samfunnet til stadighet skifter, følger det ulike utfordringer for organisasjoner. Det å tilpasse seg miljøet en organisasjon er en del av, er av høy verdi for at en organisasjon skal overleve. I tillegg vil endringer, både i samfunnet og internt i organisasjoner, ofte bidra til behov for kompetanseheving for organisasjonens medlemmer. Gjerne er det slik at kompetanseutvikling i organisasjoner er lite gjennomtenkt, og at de bakenforliggende strategiske tankene ikke samsvarer med tiltak for kompetanseutvikling. Ofte er kompetanseutviklingstiltak ansett for å være kostnader heller enn investeringer for organisasjoner. I denne oppgaven er det derfor fokusert på en blanding av kompetanse og strategi, nemlig strategisk kompetansestyring. Dette blir illustrert gjennom en kasusstudie av Krigsskolen. I 2007 ble det av Norges Offentlige Utredninger (NOU) utarbeidet et dokument som skal bidra til en forbedring av Forsvarets neste langtidsplan. I denne er det blant annet understreket at Forsvaret skal være en kompetanseorganisasjon og at kompetansestyring er passende for Forsvarets modernisering. Både denne og St.meld.nr. 14 "Kompetanse for en ny tid" (2012-2013) setter strategisk kompetansestyring på dagsorden for Krigsskolen. Krigsskolen har fra høsten 2012 innført Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, i tillegg til at det er foretatt en intern omorganisering av organisasjonen på eget initiativ. Omstilling og kompetanseheving står derfor sterkt i organisasjonen. Oppgaven er en studie av strategi og kompetanseutvikling, med hovedvekt på intern opplæring. Mitt teoretiske utgangspunkt for kasusstudien er hovedsakelig Nordhaug og Lai om strategisk kompetansestyring, da dette bidraget favner både kompetanse og strategi. Formålet med oppgaven er å etablere en forståelse av kompetanseutviklingstiltak i en organisasjon i endring. Videre vil det være spennende og se hvordan en strategi kan støtte og styre dette i noen grad. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Er det samsvar mellom en organisasjons interne opplæring og deres strategi?

METODE

Studien har tatt i bruk en kvalitativ tilnærming til datamaterialet, på bakgrunn av en instrumentell kasusstudie av Krigsskolen. Det er foretatt en triangulering av datakilder: seks intervjuer av ansatte på Krigsskolen, observasjon av fire fagdager, samt en analyse av et

dokument. Disse er analysert gjennom mitt teoretiske utgangspunkt. Formålet med intervjuene var å få en dyp forståelse for endringer implementert på Krigsskolen, samt tanker bak strategi, kompetanse og kompetanseutviklingstiltak. Med observasjon var formålet å observere et konkret tilfelle av kompetanseutvikling på Krigsskolen, og bruke dette som supplerende datamaterialet til analysen. Til slutt er dokumentanalyse blitt inkludert, da det viset seg at et dokument relevant for min studie, eksisterer på Krigsskolen.

RESULTATER

Endringene innført på Krigsskolen (NKR og omorganisering) er oppfattet ulikt mellom ansatte med lederstillinger og ansatte uten. Der ansatte med lederstillinger har hatt god tid til å sette seg inn i endringene, ser logiske koblinger mellom endringene og har etablert en god helhetlig forståelse av dem i forkant av implementeringen, har ansatte uten lederstillinger ikke hatt denne innsikten. Dette er støttet opp av en studie av Falkenberg et al. (2002). En konsekvens av dette, i tillegg til en lite optimal kommunikasjon i organisasjonen, er misnøye blant ansatte. Blant annet har Kjuus (2010) vist oss viktigheten av god kommunikasjon i organisasjoner, slik at godt samarbeid kan oppstå og felles mål kan nås. Misnøyen på Krigsskolen ligger derimot ikke på *resultatet* av endringsprosessen, snarere prosessen rundt endringene.

Samtlige av mine informanter definerer strategi som et eksplisitt dokument som inneholder tiltak for å nå overordnede mål. Et paradoks på Krigsskolen er at et slikt dokument ikke eksisterer per dags dato. På tross av dette, er det tydelig kommet frem at det eksisterer en samstemthet og enighet rundt visjoner og retning for organisasjonen, blant alle informantene – et indoktrinert fokusområde for organisasjonen som helhet. Løwendahl og Wenstøp (2012) har vist oss at en strategi ikke er ensbetydende med å ha et eksplisitt skriftlig dokument. Krigsskolen har foretatt strategiske valg når det gjelder miljø, sett i forbindelse med Childs fokus på en beslutningstakers valg (Child 1972), og en felles forståelse av tjenester de skal levere er etablert. En form for realisert strategi, jf. Mintzberg (1978) og Grant (2013).

Kompetanse er blant mine informanter hovedsakelig *definert* ulikt fra hvordan de *praktiserer* kompetanse på Krigsskolen. Informantene definerer kompetanse i form av en individrettet definisjon, i tillegg til at de anser team og faggrupper som positivt for deres felles kollektive kompetansebase. Likevel har en etablering av et eget begrep på kompetanse utviklet seg på bakgrunn av endringer i organisasjonen - oppdragsløsningskompetanse. På Krigsskolen er det

ikke utøvd et skriftlig strategisk kompetansestyrt arbeid omkring intern opplæring, men det viser seg sterk enighet rundt behovet for intern opplæring etter endringer innført. Flere fagdager er gjennomført, og noe arbeid i form av strategisk kompetansestyring (Lai 2004 & Nordhaug 2004) viser seg. Formell utdanning står imidlertid sterkere i fokus på Krigsskolen, og her er det foregått et strukturert, systematisk og skriftlig strategisk kompetansestyrt arbeid, hovedsakelig gjenspeilet i et kompetansehevingsnotat fra 2013. Krigsskolen ser problematikken rundt den lille fokuseringen på intern opplæring, og notatet skal være et bidrag til å snu denne trenden.

Som NOU-en fra 2007 påpeker, bør Forsvaret mer enn tidligere styre organisasjonen i en modernisert retning med bruk av kompetansestyring som verktøy. I tillegg vektlegger St.meld.nr 14 (2012-2013) strategisk kompetansestyring som essensielt for Forsvaret i et samfunn i stadig endring. Det kan tyde på at disse retningslinjene, samt endringsprosessen Krigsskolen gjennomførte fra høsten 2012, har ført til et betydelig mer arbeid med strategisk kompetansestyring i organisasjonen enn tidligere. Særlig vises dette i kompetansehevingsnotatet fra 2013, men også rundt beslutninger som er tatt på Krigsskolen, men som ikke nødvendigvis er skriftliggjort.

Mitt datamateriale har bidratt til et tentativt svar på problemstillingen. Foreløpig er det ikke samsvar mellom Krigsskolens skriftlige strategi og deres interne opplæring, da strategien sier lite om intern opplæring. Likevel er kompetansehevingsnotatet et bidrag som for det første tar i bruk strategisk kompetansestyring som verktøy i forbindelse med formell utdanning, i tillegg til at den skal styrke status til "kortere kurs", dvs. intern opplæring, i fremtiden. Å styrke status til intern opplæring vil kunne bidra til mer vektlegging av organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai 2004) som er særlig viktig i en organisasjon i endring, i tillegg til at den er økonomisk mer hensiktsmessig da Forsvaret opplever høy arbeidsrotasjon.

Forord

Tiden er inne – masteroppgaven skal leveres og fem års skolegang avsluttes. Det er med skrekkblandet fryd jeg leverer fra meg oppgaven. Det har vært fem spennende og innholdsrike år, hvor faglig utvikling og gode venner er etablert. Jeg gleder meg likevel til å ta fatt på en ny etappe i livet, og ser frem til arbeidslivets muligheter.

Jeg vil først og fremst takke Krigsskolen. For en positivitet og et engasjement dere har møtt meg med! Dere var mitt første møte med arbeidslivet hvor jeg skulle utøve rollen som pedagog, og en bedre velkomst til arbeidslivet skal en lete lenge etter. Takk til alle og enhver som tok seg tid til å prate, diskutere fag og genuint engasjere seg i pedagogikk som fagfelt. En spesiell takk rettes til Kompetanseseksjonen, og særlig Berit Kristin Haugdal og dekan Reidar Skaug. Dere har vært uvurderlige i prosessen med masteroppgaven og vært tilgjengelige til enhver tid. Tusen takk. Tusen hjertelig takk til alle mine informanter. Uten dere ville ikke oppgaven blitt til. Takk for åpenhet, tid satt av og interesse for området!

En stor takk går til min veileder Terje Grønning. Takk for gode råd og tips, og inspirerende samtaler. Takk for at du alltid tok deg tid til å svare på mail - og det imponerende fort! Jeg er unektelig imponert over dine kunnskaper, og takker for samarbeidet.

Ikke minst skal Hege Hermansen takkes for et supert arbeid på tampen av innlevering. Med utallige spørsmål og mye rot i oppgaven, ga du meg akkurat hva jeg trengte - uten din kritiske evne og dine konkrete tilbakemeldinger ville ikke oppgaven blitt slik den er nå.

Takk til min kjære familie og venner for oppløftende samtaler og gode ord i en hektisk hverdag. En spesiell takk rettes til mamma for grundig korrekturlesing og språklige forbedringer. Du er super!

Til slutt: Takk til min kjære kollokviegruppe for et herlig samarbeid gjennom to år. Jeg hadde ikke klart meg uten dere! Takk til gjengen min på pauserommet for motiverende ord, samt mye latter og frustrasjon – dere vet hvem dere er!

Til alle andre: God sommer, og takk for meg!

Marianne Sjønnesen Hjulstad

Oslo, 30.05.2013

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Rammeverk.....	2
1.2	Avgrensning og struktur	3
2	Krigsskolen.....	5
2.1	Strategi og kompetansehevingsnotat	6
2.2	Endringer på Krigsskolen	8
3	Teorigrunnlag	10
3.1	Kompetanse	10
3.2	Strategi.....	15
3.3	Kompetanse- og strategielement	18
3.4	Endring og kommunikasjon.....	19
3.5	Oppsummering	23
4	Metode.....	25
4.1	Metodisk tilnærming.....	25
4.2	Forskningsdesign	28
4.3	Refleksjoner rundt metode.....	33
4.4	Kvalitetsvurdering	35
5	Kommunikasjon og endring	38
5.1	Omorganisering	38
5.1.1	Ledelsens syn på omorganisering	39
5.1.2	Ansattes syn på omorganisering.....	41
5.2	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk	43
5.2.1	Ledelsens syn på Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk.....	44
5.2.2	Ansattes syn på Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk	45
5.3	Oppsummering	47
6	Strategi som begrep	50
6.1	Strategi på Krigsskolen.....	50
6.2	Oppsummering	53
7	Kompetanse- og strategielement	55
7.1	Ulike definisjoner av kompetanse	55
7.2	Strategisk kompetansestyring	58

7.3	Strategiformulering.....	58
7.4	Strategiiverksettelse.....	61
7.5	Formell kompetanse	64
7.6	Oppsummering	69
8	Avsluttende refleksjoner	73
8.1	Hovedfunn	73
8.2	Begrensninger ved oppgaven.....	78
8.3	Videre forskning	78
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	86
	Figur 1: Krigsskolens organisasjonskart.....	6
	Figur 2: Kompetansestrategi.....	18
	Figur 3: Kommunikasjonsprosess.....	20
	Figur 4: Hovedfunn sett i lys av hermeneutisk spiral.....	76

1 Innledning

Jeg har tro på at arbeidslivspedagogikk, som fagfelt, vil stå sterkere dersom det knyttes direkte opp til arbeidslivet. Da resultatet av min praksisperiode på Krigsskolen resulterte i en forespørsel fra Krigsskolen om å skrive masteroppgave i samarbeid med dem, anså jeg dette som en ypperlig mulighet for dette. Tema jeg landet på for oppgaven ble kompetanseutvikling og strategi i organisasjonen, da jeg anså dette som meget relevant for Krigsskolen på det tidspunktet. I tillegg hadde jeg en god del innsikt i temaet fra før. Krigsskolen var våren 2012 midt i en endringsprosess: Fra høsten 2012 skulle to endringer implementeres på Krigsskolen. For det første skulle Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR) implementeres, for det andre skulle det gjennomføres en omorganisering internt på Krigsskolen. Disse endringene bidro til endringer i studieforløpet Krigsskolen tilbyr kadetter i forbindelse med NKR, og i arbeidsforholdene på Krigsskolen. Tverrfaglige team ble etablert, og en helhetlig tankegang rundt kadettenes utvikling skulle stå sterkere i fokus enn før. Avdelinger ble slått sammen, og nye seksjoner ble opprettet. Ansatte ble flyttet på, og noe av tanken bak var å etablere en jevnere arbeidsfordeling. På bakgrunn av disse endringsprosessene, var jeg nysgjerrig på to ting - for det første: Hvilken type intern opplæring ansatte på Krigsskolen tilbys? Jeg visste at det på bakgrunn av endringen i organisasjonen og studiemodellen var behov for ny kompetanse hos ansatte. For det andre var jeg nysgjerrig på hva slags strategiske tanker som ligger bak den interne opplæring som tilbys. Resultatet ble en kombinasjon av kompetanseutvikling og strategi: strategisk kompetansestyring. Dette vil jeg se i lys av endringer gjort på Krigsskolen, da det er en essensiell faktor for flere fagdager der jeg har vært observatør. Jeg fikk god støtte fra ansatte på Krigsskolen som mente at dette var et interessant område å fokusere forskningen min på. Videre har jeg funnet god bekreftelse i faglitteratur på dette temaet. Området kompetanseutvikling er gjerne lite gjennomtenkt i organisasjoner, og ofte samsvarer ikke kompetanseutviklingstiltak med strategiske tanker. Enda verre: Ofte blir kompetanseutviklingstiltak ansett som kostnader i stedet for som investeringer av organisasjoner (Nordhaug 2004, Lai 2004). Videre har bl.a. dette temaet stått i fokus i en NOU utarbeidet i 2007 (Et styrket forsvar, NOU 2007:15) som skal gi retningslinjer for Forsvaret i perioden 2009-2012. Foruten at Forsvaret i denne perioden skal styrkes økonomisk, nevner NOU-en at Forsvaret skal styrkes ved å utnytte ressursene de har til rådighet. Blant annet står kompetansestyring i fokus som et område Forsvaret bør heve. I tillegg til NOU-en, nevner St.meld.nr. 14 (2012-2013) at Forsvaret skal være en kompetanseorganisasjon med fokus på strategisk kompetansestyring. Dette gir et tydelig

inntrykk av hvorledes Forsvaret, dvs. også Krigsskolen, skal fokusere på menneskelige ressurser de har til rådighet. På bakgrunn av dette formulerte jeg en problemstilling:

Er det samsvar mellom en organisasjons interne opplæring og deres strategi?

Formålet med oppgaven er å få innsikt i og forståelse for hvordan organisasjoner jobber med kompetanseutviklingstiltak, og hvordan en strategi både kan støtte og styre dette i noen grad. For å belyse dette har mine forskningsspørsmål underveis vært:

Hvordan oppfattes endringene på Krigsskolen av ansatte i organisasjonen?

Er det enighet i organisasjonen rundt Krigsskolens strategi?

Hvordan forstås kompetanse og kompetanseutviklingstiltak på Krigsskolen?

1.1 Rammeverk

Når en organisasjon skal heve kompetansen hos ansatte, er det flere faktorer en må ta hensyn til. Skal kompetanseutviklingen foregå internt i organisasjonen, eller skal den foregå eksternt? Skal den være av formell karakter eller av uformell? Hvilket fokus en organisasjon har, varierer med hensyn til både tid og kontekst. Kompetanseutvikling i en organisasjon har som fenomen vokst sterkt de siste årene. Kompetanse er blitt en viktig ressurs for verdiskaping i arbeidslivet, og kompetente ansatte er, ved siden av finansielle og teknologiske ressurser, tillagt stor betydning (Nordhaug 2004). Lai (2004) sier videre at kompetansebegrepet er flere tusen år gammelt, men kompetanseutvikling derimot, er mer nytt. Alle organisasjoner er avhengig av kompetanse hos ansatte, og hyppige endringer i samfunnet gir stadig høyere krav til kompetanse. Likevel, som et paradoks, hevder Nordhaug (2004) at kompetanseutvikling ofte ses på som kostnader i stedet for som investeringer i organisasjoner. Lai (2004) hevder at kompetanseutvikling tradisjonelt er blitt forbundet med kurs i regi av eksterne, profesjonelle instanser. I dag ser man en annen trend hvor fokuset på intern opplæring har steget betraktelig. Dette mener Lai at gir et godt grunnlag for utvikling av organisasjonsspesifikk kompetanse, i tillegg til at man stadig ser at det blir en større anerkjennelse for uformell og intern opplæring. Ved å knytte strategi til kompetanseutviklingstiltak vil en organisasjon kunne ta veloverveide valg. Strategi er, i likhet med kompetanse, et komplekst begrep og har variert innhold i ulike kontekster. Uavhengig av definisjon, vil en strategi påvirke en organisasjons utvikling på sikt. Strategi berører alle styrende organer og særlig ledelsen i en organisasjon. (Løwendahl & Wenstøp 2010). Grant (2013) mener at strategi handler om å

vinne, og en må ha kunnskap om *hvor* en konkurrerer (eksternt miljø) og *hvordan* en konkurrerer (internt miljø). På grunn av at kompetanseutvikling er essensielt for å fornye og utvikle kompetanse hos ansatte, vil en kunne hevde det er hensiktsmessig å ha en form for plan, eller strategi for hvordan dette skal foregå. Jeg har med dette for øye valgt å ta utgangspunkt i en modell av Grønhaug og Nordhaug (2004) om kompetansestrategi, da den favner både kompetanse og strategi. Dette er kun en modell, og ikke en teori, derfor vil det i forlengelsen av dette bli benyttet Linda Lai (2004) sitt begrep om strategisk kompetansestyring og teori omkring dette begrepet, da dette utdyper mer om kompetanse og strategi i ett. Samtidig understreker denne teorien at kompetanseutvikling bør anses som en prosess og ikke som segmenterte steg, noe jeg anser som et viktig bidrag inn i min forskning.

I tillegg til at kompetanseutvikling og strategi alltid vil være interessant og aktuelt i en organisasjon, ville jeg i oppgaven forsøke å bidra til bredere forskning omkring temaet. Høyrup og Ellström (2007) hevder at i de nordiske land er det lite pedagogisk empirisk forskning på kompetanseutvikling og arbeidsplasslæring. Ved å ta i bruk en kasestudie vil jeg forsøke å illustrere hvordan intern opplæring kan foregå i en bedrift og om denne samsvarer med en bakenforliggende strategi. Det vil si om det er slik at Krigsskolen tar i bruk en form for strategisk kompetansestyring. Hovedsakelig har jeg tre ulike innfallsvinkler der jeg prøver å knytte teori opp mot innhentet data: henholdsvis Nordhaug og Lai om kompetanse, Grant og Mintzberg om strategi, Grønhaug, Nordhaug og Lai om strategisk kompetansestyring. I tillegg vil noe litteratur omkring kommunikasjon og endring i organisasjoner inkluderes, da jeg har sett behov for det. Med bakgrunn i disse innfallsvinklene vil jeg forsøke å innta et nokså bredt perspektiv ved gjennomføringen av analysen. Jeg håper med bakgrunn i dette å kunne knytte arbeidslivspedagogikk inn i arbeidslivets virkelighet.

1.2 Avgrensning og struktur

Krigsskolen som kasus vil bli brukt som et illustrativt eksempel, hvor jeg håper jeg kan si noe om kompetanseutvikling og strategi i en organisasjonskontekst. Jeg må likevel begrense meg noe med tanke på oppgavens omfang. Når jeg snakker om kompetanseutvikling på Krigsskolen, vil kompetanseutvikling referere til intern opplæring, eksemplifisert ved fagdager. Ekstern opplæring vil ikke inkluderes i like stor grad, men nevnes der det er naturlig. Når strategi nevnes vil fokuset ligge på en overordnet strategi for ansatte, men også en egen kompetansestrategi Krigsskolen er i gang med å utarbeide, da denne er meget relevant

for oppgaven. Strategisk kompetansestyring er et begrep jeg har hentet fra Linda Lai, som suppleres sammen med Grønhaug og Nordhaugs modell om kompetansestrategi. Supplerende teori om strategi og kompetanse vil være bidrag inn i strategisk kompetansestyring. Endring og kommunikasjon er hentet fra Kjuus, Jacobsen og Thorsvik, Falkenberg et al., samt Weick og Quinn. Med disse innfallsvinklene vil jeg undersøke Krigsskolen, og forsøke å få innsikt i hvordan de jobber omkring dette. Måten det er blitt gjort på i denne forskningen, er seks intervjuer av ansatte på Krigsskolen, både ansatte med lederroller og ansatte uten. I tillegg er det blitt foretatt observasjon i løpet av fire dager med intern opplæring på Krigsskolen, såkalte fagdager. Målet med forskningsprosjektet vil være at andre kan benytte seg av oppgaven, særlig med tanke på mennesker som jobber med slike områder i en gitt organisasjon. I tillegg vil et mål for meg være å erverve meg kunnskap omkring bl.a. kompetanseutvikling, strategi. Det finnes utallige artikler, lærebøker, litteratur, teoretikere og teorier rundt disse spennende temaene, jeg måtte imidlertid foreta et utvalg på bakgrunn av oppgavens omfang og tid til rådighet. Jeg håper at litteraturen jeg har brukt som utgangspunkt for kommunikasjon, endring, kompetanse, strategi og strategisk kompetansestyring vil bidra til innsikt i hvordan Krigsskolen arbeider omkring dette. Jeg har tro på at min forskning vil kunne bidra positivt ikke bare for Krigsskolen som organisasjon, men også for andre organisasjoner som jobber med dette. Blant annet vil fokus rundt kommunikasjon og involvering i endringsprosesser i enhver organisasjon være av verdi. I tillegg vil en skriftliggjøring av en strategi som står i samsvar med eksempelvis kompetanseutvikling, gjøre arbeidet enklere for organisasjonen og medarbeiderne. Dette er noe enhver organisasjon kan gjøre, og er egentlig kun små justeringer av tanker og mål som forhåpentligvis ligger til grunn for organisasjonen.

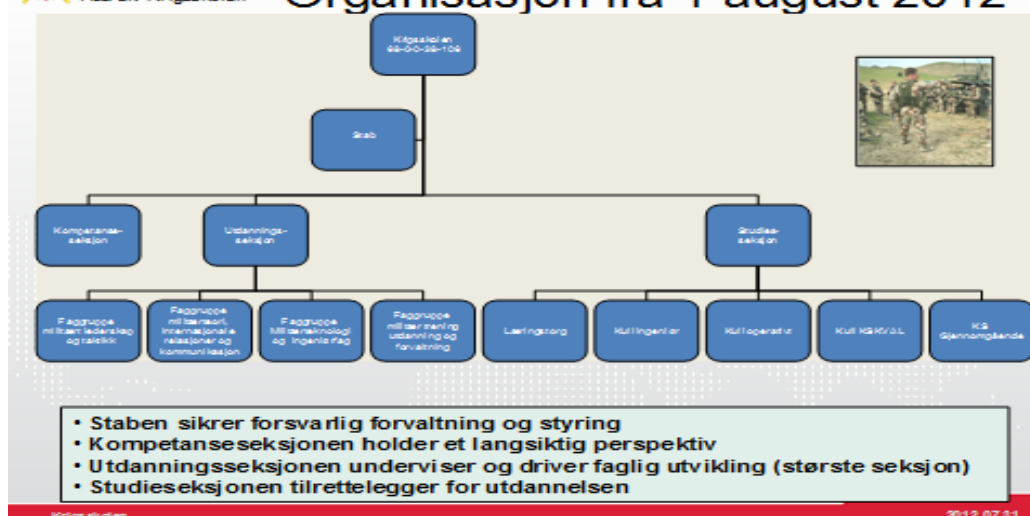
Etter kapittel 1, hvor jeg har skrevet innledning som inneholder oppgavens problemstilling, formål, avgrensning og struktur, vil jeg fortsette med kapittel 2, som omhandler Krigsskolen. Innenfor dette kapittelet vil også endringer i organisasjonen presenteres. Kapittel 3 vil inneholde mitt teoretiske rammeverk, hvor kompetanse, strategi, strategisk kompetansestyring og endring og kommunikasjon er inkludert. Kapittel 4 vil ta for seg mine metodiske tilnærminger til forskningsprosjektet. Kapitlene 5, 6 og 7 vil være mine hovedkapitler og inneholde analyse og diskusjon omkring datainnsamlingen min. Kapittel 8 vil bestå av avsluttende refleksjoner.

2 Krigsskolen

Krigsskolen ligger på Linderud i bydel Bjerke i Oslo, og utdanner mennesker til tropp- og kompaniledere i Forsvaret. Krigsskolen er den eldste institusjonen for høyere utdanning i Norge, og har siden 1750 drevet lederutdanning i Hæren og Forsvaret. I 1750 ble skolen opprettet under navnet Den frie matematiske skole i Christiania. Gjennom tidene har skolen byttet navn flere ganger, det var først i 1820 skolen fikk navnet Den Kongelige Norske Krigsskole. Studietilbudet har variert noe fra skolen ble opprettet, og frem til i dag (Store Norske Leksikon, 2009).

Fra 2005 ble det gjort en omorganisering av Hæren, hvor de to krigsskolene (KS1 og KS2) som eksisterte på den tiden ble slått sammen. KS1 holdt til på Gimlemoen i Kristiansand, og KS2 på Linderud i Oslo. I forbindelse med denne sammenslåingen ble begge skolene lagt til Linderud, Oslo. Skolen tilbyr en treårig utdanning og fører frem til den akademiske graden bachelor. I 2005 ble Krigsskolen underlagt Lov om universiteter og høyskoler, og fikk dermed rett til å tildele bachelorgrader. Fra og med høsten 2005 tilbød Krigsskolen tre ulike bachelorgrader: bachelor i militære fag (KS operativ), bachelor i ingeniørfag (KS ingeniør) og bachelor i logistikk og ressursstyring (KS logistikk) (www.forsvaret.no). Opptak til Krigsskolen bygger på videregående skole med generell studiekompetanse og to års etatsutdanning, dvs. befalsskole eller utskrevet befalskurs, i tillegg til ett års praksis som sersjant. Etter utdannelsen på krigsskolen går kadettene (studentene) tilbake til stillinger i Hæren (www.snl.no). Fra og med høsten 2012 implementerte Krigsskolen det felles europeiske kvalifikasjonsrammeverket, som angir målbildet for hva studentene kan ved endt utdanning på Krigsskolen. Utdanning på bachelornivå skal hovedsakelig være en profesjonsutdanning, som skal tilpasses forsvarsgrenenes behov. I tillegg skal den også gi grunnlag for videre karriere og utdanning i Forsvaret, i tillegg til at det skal gi kompetanse på fagområder som inngår i sivile studier (Studiehåndbok, 2012-2013, bachelor i militære studier).

Krigsskolen er organisert slik at Krigsskolen står øverst, deretter kommer stab, og innunder stab har de tre ulike seksjoner: kompetanseseksjon, utdanningsseksjon og studieseksjon. Innenfor disse ulike seksjonene finner man ulike faggrupper samt kadetter og ulike læringsmidler, som IKT og bibliotek etc. Illustrert gjennom modell:



Figur 1: Organisasjonskart, Krigsskolen (Forsvaret 2012).

2.1 Strategi og kompetansehevingsnotat

I studiehåndboken Krigsskolen opererer med, finner man Krigsskolens strategi. I håndboken er det nedskrevet hovedmålsettinger og veivalg for kadettene som skal starte med sitt studieforløp. Her blir deres visjon, formål og verdier belyst, for å informere kadettene om hva deres utdanning i realiteten handler om. Krigsskolens visjon er å utdanne offiserer for fremtiden. Deres formål er lederutvikling på sitt beste. Her nevnes det at Krigsskolen er en akkreditert høyskole som tilbyr militær profesjonsutdanning, og at Krigsskolen skal rekruttere, utdanne og utvikle offiserer som forvalter samfunnsoppdraget med ekspertise, og leder med ansvarsglede. Dette fører oss over til Krigsskolens verdigrunnlag, hvor nettopp ansvar er en av tre verdier de fremhever. De to andre er respekt og mot, som er verdier Forsvaret og dermed også Krigsskolen ser på som viktige og essensielle. Per dags dato er dette den strategien Krigsskolen har nedskrevet og bruker, og den lyder som følger:

Krigsskolen skal være den ledende akkrediterte høyskole med praksis- og teoribasert lederutdanning på bachelornivå. Utdanningen skal utvikles gjennom faglige synergier med både interne og eksterne utdanningsprogrammer.

Krigsskolen skal tilby en attraktiv utdanning med høy kvalitet som skal tiltrekke seg de beste søkerne og lærekreftene til profesjonen.

Krigsskolen skal utvikle fremragende ledere i den militære profesjon.

Krigsskolen skal ha et unikt og attraktivt lærings- og studiemiljø med individets utvikling i sentrum.

Krigsskolen skal legge grunnlag for høyere utdanning.

Utdanningen skal baseres på anerkjent forskning gjennomført internt og i samarbeid med relevante kunnskaps- og profesjonsmiljøer, hvor Krigsskolen er en foretrukket samarbeidspartner.

Utdanningen skal være av høy kvalitet basert på forskning og med tett kobling til profesjonen.

Krigsskolens medarbeidere skal ha solid profesjonskompetanse og akademisk tyngde.

Vi skal ha en etisk og samfunnsansvarlig forankring og gi kadettene relevant kunnskap, solid kompetanse og gode holdninger.

Krigsskolen skal gjennom sitt nære samarbeid med relevante kunnskaps- og profesjonsmiljøer være navet i utviklingen av profesjonen i Hæren.

Krigsskolen skal legge grunnlaget for en livslang karriere i Forsvaret.

Krigsskolen skal være Hærens kompetansesenter innen lederutvikling og fysisk fostring.

Krigsskolen skal være Hærens foretrukne samarbeidspartner innen forskning og utvikling i profesjonskunnskap (Studiehåndbok, 2012-2013, bachelor i militære studier).

Her er det vist til målsettinger Krigsskolen har til seg selv for å kunne møte egen visjon og formål med leveransen de tilbyr, nemlig å utdanne mennesker til ledere i Forsvaret. Det er en svært generell strategi, som sier lite om tiltak for å nå ulike mål. Likevel er det denne strategien ansatte og kadetter forholder seg til på Krigsskolen. Videre skal jeg se på et annet dokument som vil være relevant for denne oppgaven, nemlig et kompetansehevingsnotat fra 2013.

Loven om universiteter og høyskoler fra 2005, fastsetter at Krigsskolen skal ha et minimum av akademisk kompetanse blant de ansatte. Bestemmelsene sier at dette skal ligge på hovedfag/masternivå, i tillegg til at skolen skal ha en andel ansatte med førstekompetanse, det vil si doktorgrad. Minimumsnivået er godt ivaretatt blant de sivilt ansatte på Krigsskolen, da hovedfag/mastergrad normalt sett er en del av ansettelsesvilkårene. For de militært ansatte derimot, har den tradisjonelle militære utdanningen (Krigsskole og Forsvarets stabsskole) ikke ivaretatt dette på en tilstrekkelig måte (Krigsskolens kompetansepolitikk 2009). På bakgrunn av dette har Krigsskolen utarbeidet et kompetansehevingsnotat, som ble ferdigstilt i februar 2013. Dette notatet skal danne diskusjonsgrunnlag for ledergruppen og for påfølgende behandling av Krigsskolens plan for kompetanseheving for perioden 2013-2016. Dette notatet er per i dag ikke et formelt dokument som er tatt i bruk for gjennomføring av kompetanseheving, men er ment som et forslag Krigsskolen skal jobbe videre med. Dokumentet tar for seg bakgrunnen for dokumentet, bl.a. nevnes det at Krigsskolen skal drive

en kompetanseintensiv virksomhet, og at behovet for kompetanse på Krigsskolen er stort. Videre understrekes det at Krigsskolen bør drive strategisk kompetansestyring, og at kompetanseheving kan foregå som en videreutvikling av eksisterende kompetanse, eller man kan utvikle ny kompetanse. Det er foretatt en behovsanalyse på seksjonsnivå på Krigsskolen, og notatet kommer med forslag til hvordan man kan løse kompetansemangelen og hvem som er ansvarlig for å utvikle eller heve kompetanse. Hovedsakelig handler kompetansehevingen som er foreslått i notatet om formell kompetanse, det er forslag til ulike utdanningsløp ansatte kan ta for å dekke kompetansegapet. Oppsummert hevdes det at det hovedsakelig er behov for kompetanse innenfor militærteori og taktikk, samt ledelse. Notatet nevner også intern opplæring, i form av kortere kurs, men at opplæringen bør få høyere status på Krigsskolen enn den har i dag. Til slutt fremmer notatet forslag til annen kompetanseheving enn formell utdanning, blant annet ny-rekruttering gjennom stipendiatstilling, utvikling og vedlikehold av operativ kompetanse og kontrakt med sivile kompetansepersoner.

2.2 Endringer på Krigsskolen

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er et rammeverk som Krigsskolen følger. Dette er et rammeverk alle i utdanningssektoren er pålagt å følge. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring er en direkte videreføring av to internasjonale prosesser, European Qualifications Frameworkprosessen (EQF) og Bologna-prosessen. Det nasjonale rammeverket tar for seg hele utdanningssektoren, fra grunnskole til doktorgrad. Kunnskapsdepartementet har skrevet et dokument som tar for seg NKR og prosessen rundt utarbeidelsen av dette nasjonale rammeverket. Kunnskapsdepartementet definerer nasjonale rammeverk slik:

Et kvalifikasjonsrammeverk er en samlet, systematisk og nivådelt beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor et utdanningssystem. Rammeverket er en systematisk beskrivelse av nivå og oppnådd kompetanse for nivåene i det norske utdanningssystemet. Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk er basert på nasjonens utdanningssystem, viser nivå og progresjon og sammenheng til arbeidsliv og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 8).

Det essensielle i kvalifikasjonsrammeverket er at kvalifikasjoner skal beskrives gjennom læringsutbytte og ikke gjennom innsatsfaktorer. Fokuset skal ligge på hva kandidaten kan etter endt utdanning, og ikke hva kandidaten har måttet gjennomføre for å komme dit. Foruten formålet med å dreie oppmerksomhet fra undervisning til læring, dvs. fra innsatsfaktorer til læringsutbytte, skal kvalifikasjonsrammeverket lette planleggingen av utdanningsløp,

beskrive forskjeller i læringsutbytte mellom ulike nivåer, legge til rette for livslang læring, lette godkjenning av kvalifikasjoner over landegrenser, sikre bedre utnyttelse av kompetanse for enkeltindivider og for samfunnet, samt klargjøre hva slags overordnede kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse kandidaten har (Kunnskapsdepartementet 2011).

I samtale med dekan på Krigsskolen, Reidar Skaug, fikk jeg vite at den interne omorganiseringen gir seg utslag i flere endringer. For det første er de ulike avdelingene strukturert forskjellig fra tidligere, og noen er slått sammen slik at emner som naturlig hører sammen, jobber sammen. Målet er å få frem en tverrfaglighet mellom fagene i utdanningen de tilbyr kadetter, bl.a. gjøres dette ved at det er etablert tverrfaglige team. Samtidig har Krigsskolen beholdt de ulike fagmiljøene. De har såkalte faggrupper, hvor fag skal diskuteres og utvikles og den faglige tyngden opprettholdes. For det andre skal dette bidra til en mer helhetlig tankegang hos ansatte, for at de ikke skal anse sitt fag som enkeltstående, men snarere i relasjon og på tvers av de andre. Fokuset ligger på en utvikling av en god offiser, en offiser for fremtiden, og kadetten skal stå i sentrum. I tillegg skal omorganiseringen bidra til bedre praksis omkring evalueringer, hvor disse på en bedre måte enn før skal følges opp. Derfor vil evalueringer foregå hyppigere enn tidligere. Til slutt skal omorganiseringen bidra til jevnere arbeidsfordeling blant de ansatte, og en måte dette er gjort på, er ved en omstrukturering av avdelinger og deres ansvarsområde (Reidar Skaug, dekan Krigsskolen, 7.11.2012).

Oppsummert har det foregått en form for endring av kultur på Krigsskolen. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring fordrer store, men få læringsutbytter. For Krigsskolen vil denne endringen fra typiske «smørbrødlister», hvor en punktvis går igjennom X antall mål en skal nå, til diffuse læringsutbytter være merkbar. Det er naturlig at en slik endring vil prege medlemmer av organisasjonen, og det fordrer ansatte til å tenke på en annen måte enn tidligere. Omorganiseringen har i hovedsak ført til dannelse av tverrfaglige team, ny organisering av avdelinger og omstrukturering av arbeidsforhold. Overordnet har endringene ført til behov for en ny tankegang hos ansatte, hvor helhet og tverrfaglighet står sentralt.

3 Teorigrunnlag

Ved å ta i bruk ulike teoretikers bidrag ved mitt teoretiske grunnlag, har jeg tro på at jeg kan fange opp mye av hva som har foregått på Krigsskolen, samtidig som jeg får et relativt bredt analysespekter når analysen starter. Derfor vil en presentasjon av disse følge.

3.1 Kompetanse

Kompetanse er et mye brukt begrep i litteratur, i forskning og i hverdagslige samtaler - det florerer av ulike definisjoner. Det kan virke som om det er gått inflasjon i begrepet, alle tar i bruk begrepet, og alle har en mening om hva som ligger i begrepet. Hvilken definisjon er mest hensiktsmessig? Det er vanskelig å finne enighet om operasjonaliseringen av begrepet i litteratur så vel som i forskning. Nordhaug (2004) hevder det er flere faktorer som påvirker den store fokuseringen på kompetanse en finner i dagens samfunn. På samfunnsnivå er særlig to forhold av betydning. For det første den internasjonale økonomiske arbeidsdelingen som gir seg utslag i at tradisjonelle industrier legges ned eller eksporteres til andre land med billigere arbeidskraft. For det andre står norsk offentlig sektor overfor store utfordringer når det gjelder bruk av ressurser. Utdanningsnivået hos arbeidsstokken er høyere enn tidligere, og forskning viser at etterspørsel etter personalopplæring og voksenopplæring er hyppigere enn blant mennesker med lav utdanning. Kompetanse er ettertraktet!

Det vil i denne oppgaven bli tatt utgangspunkt i Odd Nordhaugs definisjon av kompetanse: "kunnskap, evner og ferdigheter som kan anvendes til å utføre arbeid" (Nordhaug 2004, s.29), samt elementet holdning fra Linda Lai. Andre sentrale forfattere på området vil inkluderes for å belyse bredden av hvordan begrepet kan bli brukt. Blant annet Boreham og Høyrop og Ellstrøm. Likevel er det Nordhaugs definisjon oppgaven vil ha som bakteppe. For at jeg videre skal kunne si noe om strategisk kompetansestyring og intern opplæring, er det viktig å forklare hvilken definisjon av kompetanse som ligger til grunn.

Odd Nordhaug definerer kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid (Nordhaug 2004, s. 29). Videre nevner han at for ham er kunnskap ulike former for informasjon som er organisert hos individet. Ferdigheter ses på som kapasiteter til å utføre en handling, mens evner er medfødte, potensielle kapasiteter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter. En annen teoretiker som belyser begrepet kompetanse, er Linda Lai. "Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør

det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål" (Lai, 2004 s. 48). Til forskjell fra Nordhaug ser en at Lai i tillegg til kunnskaper, ferdigheter og evner også inkluderer holdninger i sin definisjon av kompetanse. Holdninger defineres av Lai med to komponenter, jobbrelaterte holdninger og selvrefererende holdninger. Jobbrelaterte holdninger dreier seg om meninger, oppfatninger og verdier direkte knyttet til oppgaver. Selvrefererende oppgaver handler om subjektiv mestringstro og selvfølelse, motivasjon og vilje. (Lai 2004). Nordhaug (2004) mener det er mer gunstig å skille kunnskaper, ferdigheter og evner fra holdninger og motivasjon. Årsaken til dette er at han mener at holdninger og motivasjon kan virke inn på anvendelse og utnyttelse av kompetanse som en allerede innehar. Lai, på sin side, understreker at holdninger sjelden er ansett som en av hovedkomponentene i kompetansebegrepet, men velger å inkludere det på grunn av at holdninger direkte påvirker hvordan oppgaver utføres og derfor er en viktig indikator for om en person er kompetent eller ikke (Lai 2004).

I litteraturen omkring begrepet kompetanse er det mye diskusjon om hvorvidt kompetanse er kollektivt eller individuelt. En teoretiker som tar et oppgjør med dette, er Nick Boreham. I en artikkel fra 2004 presenterer han kritikk mot den neo-liberale forutsetningen av at moderne arbeidsrelaterte opplæringsmetoder bygger på den oppfatning at yrkesmessig kompetanse er utfallet av enkeltpersoners ytelse i arbeidet. Han hevder at kompetanse, i mange tilfeller bør betraktes som en egenskap av grupper, team eller lokale fellesskap. Videre mener Boreham at det er behov for en teori om kollektiv kompetanse, som skal inneholde tre elementer. Nr. 1: Man skal få en grundig forståelse for hendelser på arbeidsplassen. Nr. 2: Man skal utvikle og bruke en kollektiv kunnskapsbase. Og til slutt nr. 3: Man skal utvikle en følelse av gjensidig avhengighet. Hovedfokuset til Boreham er å gi fenomenet kompetanse et mer kollektiv preg, og at dette igjen kan virke som et mer effektivt redskap for å forstå ytelse på jobb. Dette er ikke ulikt hva Nordhaug (2004) referer til når han snakker om arbeidsgruppers kompetanse og bedrifters kompetanse som et supplement til en arbeidstakers individuelle kompetanse, slik tidligere definert. Arbeidsgruppers kompetanse går utover enkeltindividers kunnskaper og ferdigheter og blir av Nordhaug kalt felleskompetanser. Denne kompetansen kan oppstå dersom flere enkeltpersoner jobber i team og dermed støtter og utfyller hverandres kompetanseområder, samt at kjemien kan bære frukter av dannelsen av ny kompetanse. Dette vises gjennom en sterkt økende bruk av team og prosjektarbeid samt nedbygging av hierarkiske strukturer i flere deler av næringslivet. En bedrifts kompetanse er også en vesentlig del av bruken av kompetansebegrepet for Nordhaug. Dette er en form for kollektiv

kompetanse, i likhet med arbeidsgruppers kompetanse, og består av en kompetansebase. Denne basen er ansattens individuelle kompetanse samt felleskompetanser i grupper og enheter. Eksempelvis kan organisatorisk kunnskap innlemmes her, organisatorisk minne og særpregede kunnskaper. Nordhaug mener en bedrifts kompetanse muligens er den viktigste kompetansen i en organisasjon. Sett i lys av Krigsskolens etablering av team, anser jeg Borehams bidrag, samt Nordhaugs understreking av arbeidsgruppers- og bedrifters kompetanse som relevant for denne forskningen. Boreham (2004) forkaster ikke individuell kompetanse; han mener heller at en burde anerkjenne både individualistiske og kollektivistiske måter å konstruere kompetanse på, og når det er mulig, se dem som gjensidig konstituerende.

I forbindelse med at det i denne oppgaven vil bli tatt utgangspunkt i kompetanseutvikling i form av intern opplæring, vil det være essensielt å inkludere ulike teoretikers bidrag til hva kompetanseutvikling er. Nordhaug (2004) understreker at kompetanseutvikling er en nødvendig faktor for bedre anvendelse av ressurser innad i en organisasjon, men at kompetanseutvikling ikke nødvendigvis er tilstrekkelig. Fra et organisatorisk perspektiv er det ikke nok å berøre temaet kompetanseutvikling, men en må i tillegg planlegge, anskaffe, konfigurere og utnytte kompetanse. Disse fire komponentene integreres i en modell, og de ulike fasene bygger på hverandre. Evaluering som blir gjort i hver enkelt av fasene, er med på å påvirke hvordan oppgaven utføres i de resterende fasene. Høyrup og Ellström (2007) definerer kompetanseutvikling som en fellesbetegnelse for ulike tiltak som kan brukes for å påvirke tilgangen av kompetanse i en virksomhets interne arbeidsmarked. Her vil formell utdanning - eksempelvis kurs på og utenfor arbeidsplassen som leder frem til en form for sertifisering - og ikke-formell utdanning, slik som ulike typer planlagte investeringer i læring på arbeidsplassen men som ikke er tiltenkt å føre til former for sertifisering, og uformell utdanning, dvs. læring gjennom det daglige arbeidet som ikke er planlagt eller nødvendigvis bevisst, inkluderes. I sammenheng med kompetansekjeden fokuserer Nordhaug på egenutvikling som gjennomføres i og av bedrifter, når det gjelder komponenten kompetanseutvikling, både uformell og formell læring (Nordhaug 2004). Videre sies det at læringsformen uformell utdanning, er avhengig av den organisatoriske utformingen og lederskapet innad i organisasjonen (Høyrup & Ellström 2007).

I Nordhaugs kompetansekjede er det, som nevnt, flere faktorer som må tas i betraktning når en skal bedrive kompetanseutvikling. Planlegging av kompetanse er gjerne gjort ved å beregne fremtidige behov, for deretter å sammenholde dette med dagens situasjon i

organisasjonen. Om en finner et gap ved denne analysen, vil organisasjonen forsøke å fylle det manglende kompetansebehovet (Nordhaug 2004). På denne måten vil organisasjonen få innsyn i og forståelse av hva organisasjonen mangler av kompetanse, og deretter forsøke å fylle dette gapet med ulike kompetanseutviklingstiltak. Høyrup og Ellström (2007) nevner at flere studier om investering i kompetanseutvikling på arbeidsplassen indikerer at ulike kontekstuelle faktorer kan ses som nødvendige, men ikke tilstrekkelige betingelser for at organisasjonen skal satse på kompetanseutvikling. Forfatterne (ibid.) sier videre at en vanlig situasjon er at organisasjonen står ovenfor en endring, og på den måten skapes det et kompetansegap hos ansatte. Det er dette gapet som vanligvis er faktoren som kan føre til investering i en eller annen form for faglig utvikling. Alternativene kan være ekstern anskaffelse, når en går utenfor organisasjonen og rekrutterer nye ansatte, kjøp av konsulenttjenester, temporær leie av arbeidsassistanse, og samarbeid med andre organisasjoner og intern utvikling av kompetanse (Nordhaug 2004). Sett i lys av oppgavens fokus, hvor endringer på Krigsskolen er gjeldende, vil dette være av verdi.

Utvikling av kompetanse innad i en organisasjon kan gjøres på flere ulike måter.

Hovedsakelig handler det om former for læring, dette kan være uformelt så vel som formelt, ubevisst eller bevisst, planlagt eller ikke-planlagt, eksamensorientert eller ikke-eksamensorientert (Nordhaug 2004). Dette er distinksjoner Høyrup og Ellström (2007) operer med, slik tidligere nevnt. De poengterer i tillegg at kompetanse også kan bli tatt i bruk på en annen måte enn ved deres definisjon av kompetanseutvikling, slik tidligere nevnt definert som en fellesbetegnelse for ulike tiltak som kan brukes for å påvirke tilgangen av kompetanse i en virksomhets interne arbeidsmarked. Kompetanse kan bli sett på som fremstilling av de enkelte læringsprosesser som fører til en endring i den enkeltes ferdigheter. Derfor skiller de mellom en organisasjonsrelatert og en individrelatert bruk av kompetansebegrepet. De ser viktigheten av å understreke at aktiviteter som ikke har ferdigheter eller læring som hovedmål, for enkelte kan bety opplæring, og denne får karakteristikken uformell læring. Eksempler på dette er deltakelse i ulike typer utviklingsprosjekter, tiltak på jobben, arbeid gjennom fagforening eller politisk aktivitet. I denne oppgaven vil fokuset hovedsakelig ligge på formell, ikke-eksamensorientert læring, da det er relevant for min kasusstudie, samtidig vil andre former for kompetanseutvikling inkluderes der det er naturlig.

Siste fase i kompetansekjeden er konfigurasjon og utnyttelse av kompetanse. For at en organisasjon skal ha nytte av kompetanse, er organiseringen og konfigurasjonen av den et viktig element. Det er flere hindringer en organisasjon kan møte som ikke gir

kompetanseutviklingen full utnyttelse. Blant annet er det viktig at når en utfører kompetanseutvikling i en organisasjon, samtidig arbeider med stillingsanalyse og jobbutvikling. Involvering og medvirkning for de ansatte synes å være essensielt for utnyttelsen av kompetanse (Nordhaug 2004).

Hovedforskjellen i definisjonen av kompetanse hos Lai og Nordhaug kan sies å være på nivået av fokus de legger seg på. Som tidligere nevnt, er Linda Lais definisjon av kompetanse på individnivå og omhandler de nevnte komponentene som et individs kompetanse.

Nordhaug, derimot, ser utover et individs enkeltkompetanse og ser denne i relasjon med felleskompetanse, f.eks. ved team- og prosjektarbeid samt en organisasjons totalkompetanse. Dette kan i tillegg ses i sammenheng med hva Boreham (2004) legger i kollektiv kompetanse, og hans understrekning av bruken rundt begrepet kompetanse i samfunnet. Både Lais og Nordhaugs definisjon av kompetanse fokuserer på mål, dvs. kompetanse et individ innehar: Kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger skal være i tråd med ytre krav og mål.

Oppgaven min dreier seg som sagt om strategi og kompetanseutvikling i form av intern opplæring på Krigsskolen. På bakgrunn av problemstillingen min, vil det være av interesse å ta utgangspunkt i Nordhaugs definisjon av kompetanse, grunnet hans fokus på felleskompetanse og en organisasjons totalkompetanse. Dette anser jeg som høyst relevant for min kasusstudie, da Krigsskolen bedriver kompetanseutvikling av ansatte på bakgrunn av en omorganisering av organisasjonen. Her vil det være relevant å se på organisasjonens totalkompetanse, særlig felleskompetanser i form av team, da dette er en innvirkning av endringer på Krigsskolen. Tverrfaglighet, team og ulike faggrupper står sterkt i dagens organisasjonsstruktur på Krigsskolen. Grunnen til at Linda Lais definisjon også inkluderes, er hennes fokusering på holdninger, som jeg anser som relevant for min kasusstudie. Slik holdning er definert av både Nordhaug og Lai står utførelse av arbeid og tilegnelse av kompetanse sentralt. Dette anses som viktige fokusområder for min oppgave, da intern opplæring blant ansatte på Krigsskolen vil bli påvirket av deres holdninger som definert ovenfor. Jeg velger dermed å se på områder om kompetanse fra begge forfatterne, da de på mange måter utfyller hverandre samt belyser de samme områdene. Kompetanse vil derfor inneholde komponentene kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger til å utføre arbeid.

Slik bl.a. kompetansekjeden har vist, er det flere steg en må igjennom når en planlegger for å utvikle kompetanse hos ansatte innad i en organisasjon. For at dette skal kunne gjennomføres på en god og produktiv måte, vil det være viktig å ha en form for plan for

kompetanseutvikling. En form for strategi kan være hensiktsmessig, noe både Linda Lai og Odd Nordhaug enes om. Videre i oppgaven vil det derfor først presenteres litteratur om strategi og deretter strategisk kompetansestyring som sier noe om nettopp dette.

3.2 Strategi

Strategi er et mye diskutert begrep, og det er verken entydig eller generelt. Noen elementer knyttet til strategi er generelle, mens andre elementer er nærmere knyttet til kultur og struktur i en organisasjon. Utgangspunktet for denne oppgaven vil være en definisjon av Robert Grant, men slik vi skal se, er det flere måter å definere strategi på. Grant (2013) ytrer at strategi handler om å vinne, og for at en strategi skal være vellykket må organisasjonen ha kunnskap om det interne miljøet i organisasjonen samt det eksterne miljøet organisasjonen konkurrerer i. Kort sagt handler det om *hvor* en organisasjon skal konkurrere, og *hvordan* organisasjonen konkurrerer. Det sies at strategier kommer fra det militære fagfelt og det er interessant i min kasusstudie om Krigsskolen. Løwendahl og Wenstøp (2010) poengterer dette og hevder at strategi som begrep blir antatt av mange å komme fra det militære lenge før 500 år før Kristus, fra militære eksperter i Kina. Grant (2013) hevder at konsepter og teorier fra forretningsstrategi har forløpere i militær strategi, og at konseptet strategi stammer fra Sun Tzu's klassiske verk "The Art of War" som er skrevet omtrent 500 år før Kristus. Dette verket regnes som den første avhandlingen om strategi, hevder Grant.

Roos, von Krogh og Roos (2002) tar utgangspunkt i en annen definisjon av strategi enn Grant: "En strategi innebærer en rekke planlagte tiltak som er fastsatt på forhånd, og som blir iverksatt for å oppnå et bestemt mål" (ibid. s.18). Mintzberg (1978) sier i sin artikkel at strategi blir definert på ulike måter, og at de fleste definisjoner av strategi har til felles, er at strategi er et bevisst sett av retningslinjer som avgjør beslutninger i fremtiden, ikke ulikt Roos, von Krogh og Roos (2002). De ulike definisjonene som nevnes i Mintzbergs artikkel (1978), behandler strategi som noe som er eksplisitt og utviklet bevisst og målrettet og er laget i forkant av den spesifikke beslutningen det gjelder. I felles terminologi er strategi en plan. Mintzberg mener likevel denne definisjonen ikke holder mål for organisasjoner, og at definisjonen ovenfor kan refereres til som intendert strategi. Strategi generelt eller realisert strategi definerer han som "pattern in a stream of decisions" (Mintzberg 1978, s. 935), dvs. at når en sekvens av beslutninger i et avgrenset område viser til konsistens over tid, vil en strategi anses som dannet. Ved å definere strategi slik, hevder Mintzberg at det muliggjør en

vurdering av begge sider av en strategiformasjon; strategier som forutsatt a priori retningslinjer og strategier som utvikler seg, a posteriori. Det vil si at en strategi kan formuleres gjennom en bevisst prosess for deretter å ta beslutninger, eller strategien kan dannes gradvis, kanskje ubevisst ettersom man tar beslutninger en etter en (Mintzberg 1978). Til forskjell fra Roos, von Krogh og Roos som definerer strategi som en bevisst og planlagt prosess, ser Mintzberg på strategi som kan oppstå på to måter. Jeg vil anta at det innenfor organisasjoner er ulike oppfatninger av hva strategi er, og hvordan det defineres. Det er på bakgrunn av dette jeg vil vise til ulike definisjoner, slik at en god diskusjon kan forekomme senere i analysen.

Grant (2013) hevder som sagt at strategi er å vinne, og skiller strategi fra planlegging. Forfatteren ser ikke på strategi som en detaljert plan eller et program med instruksjoner, snarere et samlende tema som gir sammenheng og retning til handlinger og beslutninger av en enkeltperson eller en organisasjon. Dette kan ses i tilknytning til hva Mintzberg (1978) hevder er en form for strategiformasjon: en realisert strategi. Grant (2013) hevder videre at strategier som er vellykkede, inneholder fire ulike elementer, som han poengterer på bakgrunn av tre ulike case. For det første fordrer det mål som er enkle, konsekvente og langsiktige. For det andre er en dyp forståelse for miljøet en konkurrerer i, viktig. For det tredje er det viktig å innta en objektiv vurdering av ressurser. Og til slutt kreves en effektiv implementering av strategien for at den skal være vellykket. I arbeidslivet vil linken mellom organisasjonen og miljøet være verdifull, og om strategien er passende er avhengig av det eksterne miljøet organisasjonen konkurrerer i, samt det interne miljøet i organisasjonen, dvs. organisasjonens mål, verdier, ressurser, evner, struktur og system. (Grant 2013).

Child (1972) undersøker i sin artikkel kritiske tilgjengelige teoretiske modeller som kommer fra statistisk etablerte mønstre fra samspillet mellom kontekstuelle og organisatoriske variabler. Han mener at modellene tolker organisasjonsstruktur som et produkt av hovedsakelig økonomiske begrensninger, som kontekstuelle faktorer antas å gi. Disse modellene mangler en anerkjennelse av politiske handlinger, slik som strategiske valg, og Child vil utvikle og understreke betydningen av denne. Det er særlig tre faktorer litteratur på området tar opp, som kan forklare organisasjonsstruktur: miljø, teknologi og størrelse på organisasjonen. Faktorene anses å ha kraft fordi organisasjoner må oppnå visse nivåer av ytelse for å kunne overleve, og hvis den organisatoriske strukturen ikke er tilpasset sin kontekst, så kan muligheter gå tapt, kostnader stige og organisasjonen være truet. Child, derimot, mener at samspillet mellom organisasjon og miljø må anerkjenne valg fra

beslutningstaker i organisasjon. Disse kan nemlig inneha makt til å "bestemme" eller velge organisasjonens miljø. Den kritiske koblingen ligger i beslutningstakeres evaluering av organisasjonens posisjon i de miljøer de anser som viktige, og deres handling innad i organisasjonen på bakgrunn av valgene tatt (Child 1972). Child konkluderer i sin artikkel med at strategisk valg er den kritiske variabelen i teori om organisasjoner. Når en innlemmer strategiske valg i en teori om organisasjon, mener Child at en anerkjenner en politisk prosess der begrensninger og muligheter er funksjoner av kraften som utøves av beslutningstakere. Dette fokuset rundt beslutningstakere og lederskap, fører oss over til strategisk ledelse.

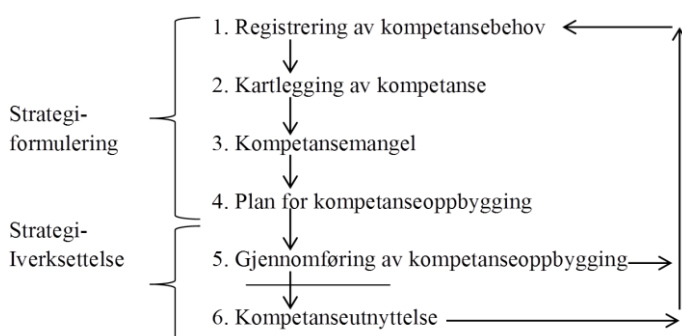
Strategisk ledelse ble mer fremtredende på 1980-tallet, hvor strategisk planlegging ikke var et godt nok "verktøy" for organisasjoner. Å lede fungerer bedre enn å planlegge strategi, og noen sentrale faktorer bidro til dette perspektivet. Forfatterne (Roos, von Krogh & Roos 2002) referer til Day (1990) for å vise til faktorene. Blant annet var omgivelsene organisasjonene stod i, turbulente, og forutsetningene om stabilitet for planleggingsmetodikken samsvarte ikke. Når en skal planlegge strategi, vil en ha behov for oppdatert og pålitelig informasjon, men i markeder med raske endringer vil informasjon som grunnlag for beslutningsunderlag være misvisende. Til slutt fant bedrifter ut at planleggingsverktøy ofte var veiledende og feilaktige. Derfor er strategisk ledelse mer passende - den fokuserer på alle ressurser i bedriften med hensyn til hvordan disse samsvarer med strategien, og derav igjen hvordan en kan bli mer konkurransedyktig (Roos, von Krogh & Roos 2002). Grant (2013) oppsummerer dette godt: "Yet, as we have seen, the conception of firm strategy has changed greatly over the past half century. As the business environment has become more unstable and unpredictable, so strategy has become less concerned with detailed plans and more about the quest for success" (Grant 2013, s. 15). På bakgrunn av oppgavens fokus, mener jeg strategisk ledelse vil være av verdi for Krigsskolen, da samfunnet til stadighet endrer seg og Forsvaret må følge endringene og ta strategiske valg deretter.

Slik det nå er vist til, vil denne oppgaven ta utgangspunkt i Robert Grants (2013) definisjon på strategi, hvor fokuset ligger på det interne i tillegg til det eksterne miljøet en organisasjon er en del av. De fire elementene som er nevnt for at en strategi skal være vellykket - enkle, konsekvente og langsiktige mål, kunnskap omkring det eksterne miljøet, objektiv vurdering av ressurser og en effektiv implementering - blir ansett som essensielt i denne oppgaven. Dette er noe Grønhaug og Nordhaug (2004) også ser som relevant, og det vil derfor bli presentert en modell som blir utgangspunktet for min datainnsamling, og som står i samsvar

med min problemstilling. Denne modellen inkluderer både elementene kompetanse og strategi.

3.3 Kompetanse- og strategielement

I faglitteratur og i praksis har formulering av strategi fått større fokus enn implementering av strategi. Dersom implementering av organisatoriske strategier skal fungere godt i en organisasjon, er det essensielt at strategiene samsvarer med beslutninger om kompetansestyring. Strategi omhandler beslutninger på et overordnet nivå og påvirker hele organisasjonen. Formålet med å ta i bruk strategier er å tilpasse organisasjonen omgivelsene på best mulig måte og oppnå best mulig resultater (Lai 2004). Grønhaug og Nordhaug (2004) hevder, i samsvar med Lai, at det gjøres en inndeling i mesteparten av foretaksstrategi mellom formulering og iverksettelse av strategi. En strategiformulering gjøres på bakgrunn av en analyse av eksterne og interne forhold, hvor en søker etter å finne frem til en løsning (en form for strategi) som på best mulig måte tar i bruk foretakets ferdigheter. Her ser en tydelig en link til Grants (2013) definisjon av strategi, hvor fokuset bør ligge på både det eksterne og det interne miljøet for at en strategi skal være vellykket. Videre sier Grønhaug og Nordhaug (1998) at strategiske valg er avgjørende for bedrifters muligheter for å fremme økonomiske mål og overleve. Å iverksette vil si at en setter den formulerte, overordnede strategien ut i livet. Denne faseinndelingen illustreres av forfatterne (2004) gjennom følgende modell:



Figur 2: Kompetansestrategi (Nordhaug 2004, s.222)

Med den økende fokuseringen på kompetanse, også blant bedrifter og organisasjoner, hevder Lai (2004) at det samtidig er blitt utviklet en myte om at kompetanse er en ubetinget gode. Det er korrekt å investere i kompetanse, og "all" kompetanseutvikling gir positive effekter både for organisasjon og for ansatte. Denne tematikken har ført til uheldige virkninger.

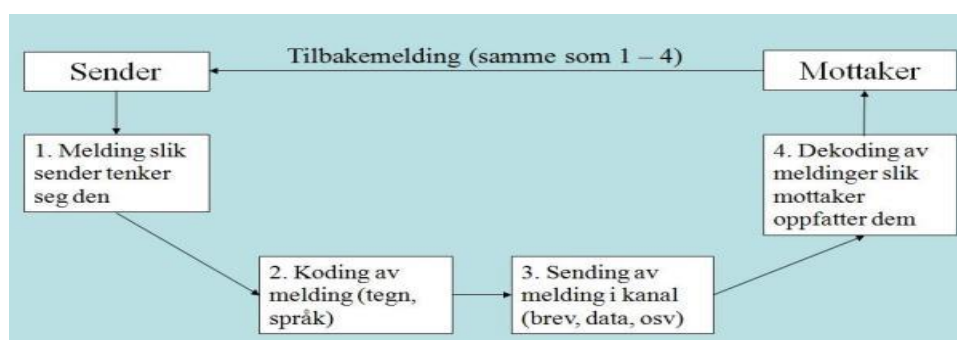
Organisasjoner satser på kompetanseutvikling og legitimerer og synliggjør dette ved å peke på budsjetter og investeringer de har gjort innenfor kompetanseområdet. Likevel: Flere bedrifter og organisasjoner har ofte lite planmessig satsing på kompetanse innad i bedriften eller organisasjonen. Mange av de iverksatte tiltakene står uten formulerte, konkrete og målbare mål og liten systematisk oppfølging av hvilke tiltak som gir effekt. Effekter det derimot ofte pekes på, er av generell art. Konkrete og organisasjonsspesifikke effekter, som bedret måloppnåelse og effektivitet, reduserte kostnader og økte inntekter, blir sjelden nevnt (Lai, 2004).

Lai definerer strategisk kompetansestyring slik: "Strategisk kompetansestyring innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre organisasjonen og den enkelte medarbeider nødvendig kompetanse for å nå definerte mål" (Lai, 2004, s. 14). Slik definisjonen viser, er dette en prosess som foregår kontinuerlig innad i en bedrift. Noen vil kanskje hevde at kompetanse ikke kan styres i særlig stor grad, og dette er grunnen til at resultater uteblir. Lai sier derimot at styring ikke er det samme som kontroll, men et forsøk på å styre i en retning, mot et mål heller enn å overlate ting til tilfeldighetene. Det vil si at en inntar et lederperspektiv, man leder noe mot et mål (Lai 2004). Et paradoks både Lai og Nordhaug belyser er "(...) trass i paroler om at de ansatte er våre viktigste aktiva, anses penger brukt på å utvikle deres kompetanse av mange ledere som kostnader, og ikke som investeringer" (Nordhaug 2004, s. 19). Resultatet er gjerne at i nedgangstider nedprioriteres kompetanseutviklingstiltak, til tross for at det da er viktigere enn noensinne. I samsvar med dette er fokuset på strategi i en slik situasjon like viktig. Grant (2013) poengterer at i et turbulent miljø må strategier omfavne fleksibilitet og reaksjoner. Videre sier han: "But it is precisely in these conditions that strategy becomes more, rather than less, important. When the firm is buffeted by unforeseen threats and where new opportunities are constantly appearing, then strategy becomes a vital tool to navigate the firm through stormy seas" (Grant 2013, s. 16).

3.4 Endring og kommunikasjon

Jacobsen og Thorsvik (2007) hevder at en organisasjon er avhengig av at mennesker samarbeider for å løse oppgaver. Kjernen i ledelse er å gi informasjon om hva organisasjonen står for, hvilke mål man skal realisere, hvilke oppgaver som skal gjennomføres, og hva som forventes av medarbeidere. Koordinering og samarbeid mellom ansatte og ansatte og ledelsen

fordrer kommunikasjon av informasjon. De definerer kommunikasjon som en kontinuerlig prosess hvor medlemmer opprettholder og forandrer organisasjonen gjennom å kommunisere med individer og grupper av mennesker både internt og eksternt (Jacobsen og Thorsvik 2007, s.250). Forfatterne tar i bruk en modell for hvordan kommunikasjonsprosessen som regel foregår i en organisasjon. De tar utgangspunkt i at kommunikasjon består av to aktører: senderen som ønsker å formidle noe, og en mottaker som skal motta informasjonen. De poengterer derimot at den samme prosessen foregår mellom flere en to personer også. Dette kan illustreres gjennom følgende modell:



Figur 3: Kommunikasjonsprosessen (Jacobsen og Thorsvik 2007 s. 251).

Videre mener forfatterne (2007) at det er viktig å velge en kanal for å overføre informasjon. De ytrer at det er vanlig å skille mellom verbal og ikke-verbal kommunikasjon, og at de to inneholder ulike karakteristika. Den ikke-verbale og den skriftlige kommunikasjon har en essensiell ulempe, nemlig at den har begrenset mulighet for å formidle rik informasjon. Verbal kommunikasjon, derimot, er mer rik på informasjon. I tillegg er det viktig å nevne at IKT har økt antall mulige kommunikasjonskanaler, der chatting, mail og andre fora er eksempler på muligheter for å kommunisere. Dette kan være med på å bidra til økt formidling i en organisasjon, ved at en kan kommunisere på varierte måter. Likevel: Forfatterne hevder det ikke er uvanlig med kommunikasjonsproblemer i organisasjoner, særlig går kritikken på dårlig kommunikasjon mellom ledelse og ansatte, men også mellom ansatte. Kommunikasjon i en organisasjon finner sted hele tiden, og mangel på informasjon kan være en stor faktor til frustrasjon, demotivasjon og sinne. De poengterer at det er viktig å velge en form for kanal når en skal formidle ut informasjon. Dersom ansatte mottar for mye informasjon fra flere ulike kanaler, er det tre ulike reaksjoner som er definert i litteratur som kan oppstå. For det første kan mottakeren bli overfladisk i sin søken etter informasjon og godtar den første informasjonen en får, og det kan gjøre at mottaker mister viktig informasjon. Den andre reaksjonen kan være at man behandler informasjonen mer overfladisk, og derav kan tolke

informasjonen feil. Til slutt kan mottakere la være å forholde seg til informasjonen som er gitt, og lar den ligge. Dette kan føre til at viktige ting må vente. Videre er det vanlig å skille mellom formell og uformell kommunikasjon, men det blir ikke utdypet i denne oppgaven, da det ikke anses som relevant. Sett i lys av oppgaven, vil endringene Krigsskolen har gjennomgått være avhengig av kommunikasjon både mellom ansatte og mellom ansatte og ledelse. Jeg skal nå se nærmere på hvilke utfordringer en organisasjon kan møte når endringer foregår.

I dagens samfunn, som er preget av stadig endring, er det rimelig å anta at organisasjoner står overfor mange utfordringer. Organisasjoner må endres i takt med samfunnet og det markedet organisasjonen skal levere sine tjenester i. I lys av min kasusstudie vil det være av verdi og inkludere teori omkring ulike former for endringer. Endring av organisasjoner kan ta ulike former, det kan være store kontinuerlige endringer, eller det kan være mindre endringer som bærer mer preg av å være sporadiske. Falkenberg, Stensaker, Meyer og Haueng (2002) poengterer samfunnsutviklingen ved å hevde at stadig flere organisasjoner opplever økende press for å vise seg tilpasningsdyktige i skiftende omgivelser. Videre legger de til at en del litteratur omkring strategi antyder at jo mer endring en organisasjon gjennomfører, desto bedre blir organisasjonens resultater. Hovedfokuset til forfatterne (2002) er om endringer som gjennomføres i organisasjoner, kan ta overhånd og dermed ikke oppleves som gode for medarbeidere i en gitt organisasjon, ei heller resulterer i bedre resultater. Videre hevder de at endring ofte blir ansett som nødvendig og positivt, og at det gir bedre resultater for organisasjonen på lang sikt. Forfatterne stiller seg kritiske til om endring alltid er nødvendig og positivt, samtidig som de ser på om det er slik at endring til stadighet blir møtt med motstand.

Weick og Quinn (1999) bruker begrepsparet episodiske eller kontinuerlige endringer innenfor organisatorisk teori. Endringer som er episodiske, er mer usammenhengende, sjeldne og tilsiktet, mens endringer som er kontinuerlige foregår som en utvikling og er inkrementell. Episodiske endringer har fått sitt navn på bakgrunn av at de som regel oppstår på grunn av ytre faktorer, eksempelvis ny teknologi eller utskiftning av personell. Treghet innad i organisasjonen trigger som regel episodisk forandring. Weick og Quinn referer til Huber et. al. fra 1993, som definerer fem ulike kilder hvorfra endringen kan komme: miljø, prestasjon, karakteristikk av ledelsen, struktur og strategi. Alle disse er assosiert med både indre og ytre forandringer, og er ikke ulikt hva Grant mener er viktig i forbindelse med strategi, en forståelse av både internt miljø og eksternt miljø. Fordi at episodisk endring krever at en

bryter likevekt og går over til en nyopprettet likevekt, er den mest forbundet med planlagt og tilsiktet endring. Kontinuerlig endring kommer på grunn av et mønster av flere modifikasjoner i arbeidsprosesser og sosial praksis. Denne endringen er drevet av lite stabilitet i organisasjonen og viser seg i det daglige arbeid. Kontinuerlig endring innebærer at det er en rekke ferdigheter og kunnskap som forandres, og ikke en spesifikk handling. Endring er ikke kun en substitusjon, men omfatter å styrke eksisterende evner. Organisasjoner i kontinuerlig endring produserer endring ved gjentatte ganger å gjøre om improvisasjon til handlinger, konverterer ideer til nyttige redskaper som passer organisasjonens formål samt læring som enten forstørrer, styrker eller minker mulige svar. Når ledere står frem som gode rollemodeller og modellerer personlig forandring, er det vanlig at organisatorisk endring skjer som respons til dette. Det tillegger attraktivitet for endring, og medarbeidere vil høyst sannsynlig følge etter. Ledere, som agent for endring, bør forklare dagens omveltninger, hvor organisasjonen er på vei, og hva de vil, og hvilke ytterligere tilsiktede endringer som kan gjøres (Weick og Quinn 1999).

Det kan være flere årsaker til misnøye hos ansatte i en organisasjon som endres. Jacobsen og Thorsvik (2007) hevder bl.a. at en faktor kan være en følelse av tap av identitet. Ansatte i en organisasjon opparbeider seg en form for identitet gjennom sitt arbeid. Dersom det faste meningsmønsteret til ansatte forandres, kan en føle at ens egen identitet går tapt. Kjuus (2010) hevder at endring er for mange urovekkende. Enkelte kan reagere negativt på endring, fordi det bryter med innarbeidet praksis. En såkalt motstand kan også oppstå dersom vedkommende mister viktige oppgaver, innflytelse eller særfordeler. Videre hevder han at motstand mot endring ofte ikke er direkte knyttet opp mot selve endringen som oppstår, snarer det å miste noe velkjent og trygt, til å bli spurt eller tvunget til å gjøre andre oppgaver som kan virke skremmende. En måte å møte denne utfordringen på, hevder Kjuus, er å involvere ansatte i prosessen. Falkenberg et al. (2002) mener at motstand mot endring ofte oppstår dersom ansatte opplever endringer som tar overhånd i organisasjonen. Forfatterne var ikke fornøyd med tilgjengelig definisjoner på endring, og foretok derfor egen forskning, som resulterte i en definisjon av overdreven endring:

1. For mange endringer samtidig: Organisasjonen gjennomfører flere, tilsynelatende uavhengige, endringer samtidig.
2. For mange endringer over tid: Organisasjonen introduserer nye endringer før tidligere endringer er ferdig implementert.

For at endringer skal bli karakterisert som overdrevne, må begge de ovennevnte dimensjonene finne sted. Sett i lys av Krigsskolens endringsprosesser, vil det være interessant å undersøke ansattes oppfattelse av endringer implementert. Finnes det motstand mot endringer på Krigsskolen?

Kjuus (2010) hevder at organisasjoner som har mekanismer som raskt fanger opp hva som foregår og endres, og derav hvilke utfordringer endringer innebærer, vil ha et fortrinn. Individuer, grupper og organisasjoner er selvgående og offensive ved at de på eget initiativ systematisk fanger opp signaler og tolker behovet for endring, gjør dem om til utfordringer og omsetter dette til konstruktive handlinger. Det er viktig å påpeke at Falkenberg et al. (2000) snakker om *overdreven* endring og deres definisjon på det når de videre uttaler seg om motstand mot endring. Kjuus (2010) hevder at endringer både kan være styrt av hendelser eller være planlagte, de kan være kontinuerlige eller sporadiske, store eller små, etc. Dette er ikke ulikt hvordan Weick og Quinn (1999) kategoriserer endringer – episodiske eller kontinuerlige. Videre refererer Kjuus (2010) til Hamel og hans metodikk for å dyrke frem strategisk innovasjonsarbeid i etablerte bedrifter. Hamel hevder at det ofte i endringer opprettes et såkalt strategisk innovasjonsforum, slik at en kan sette arbeidet i system. Denne gruppen bør sikre samspill og meningsbrytning på tvers av avdelinger og enheter. Hensikten med en slik gruppe er bl.a. å skape endringsberedskap og næring til dialog i organisasjonen. Weick og Quinn (1999) referer til Brown og Eisenhardt fra 1997 og deres studie om vellykkede firmaer. Et viktig kriterium for organisasjoner i endring var at de hadde et velutviklet kommunikasjonssystem, som inkluderte uformelle og elektroniske kanaler. Ved eksempelvis kontinuerlig endring referer forfatterne (1999) til Schein fra 1993 og diskuterer hvor viktig dialog er. Dette kan nemlig bidra til å etablere et felles sett av betydninger og en felles tankeprosess rundt endringer. Det er viktig å inneha en felles definisjon på et konsept innenfor organisasjonen. Dette vil kunne være interessant å undersøke i Krigsskolens tilfelle hvor flere endringsprosesser er implementert, og dialog er et viktig verktøy å ta i bruk.

3.5 Oppsummering

Videre vil det i oppgaven bli tatt utgangspunkt i definisjonen på kompetanse som jeg har lagt til grunn her, der kompetanse er kunnskaper, ferdigheter, holdninger og evner som kan anvendes til å utføre arbeid, en blanding av elementene til Nordhaug og Lais definisjon, med hovedtyngden på Nordhaug. Det vil bli tatt utgangspunkt i Robert Grants (2013) forståelse av

strategi, hvor strategi handler om hvor og hvordan en konkurrerer. Hovedfokuset til Grant er som sagt det interne og eksterne miljøet, og vellykkede strategier inneholder fire elementer: enkle, konsekvente og langsiktige mål, kunnskap omkring det eksterne miljøet, objektiv vurdering av ressurser og en effektiv implementering. Bakgrunnen for valget av Grants definisjon er hans fokus på omgivelser, noe jeg anser og har fått inntrykk av i litteratur omkring emnet, er viktig for å etablere en vellykket strategi. I tillegg mener jeg denne definisjonen kan være relevant for Krigsskolen, da deres organisasjon er avhengig av kunnskap om eksterne omgivelser - dette på grunn av at de skal tilby utdanning til mennesker som i prinsippet skal kunne operere over hele kloden, i en verden hvor endringer skjer fortløpende. Strategisk ledelse er trukket frem, da strategisk planlegging i de senere år er kommet til kort. Strategisk ledelse vil være essensielt og stå i samsvar med strategisk kompetansestyring og sier noe om hvor en organisasjon vil, samt hvordan en skal komme dit. Jeg har forsøkt å integrere begrepene kompetanse og strategi, og de utgjør til sammen strategisk kompetansestyring, og i følge teori jeg har referert til her, bør de ses i sammenheng med hverandre når kompetanseutviklingstiltak skal etableres. Videre er det essensielt for en organisasjon i endring at kommunikasjonen er optimal. Organisasjoner er avhengig av at ansatte jobber sammen, og en koordinering av oppgaver fordrer god kommunikasjon på tvers av linjer. Hva organisasjoner står for, mål som skal realiseres og oppgaver som skal løses, er kjernen av ledelse. På grunn av at det gjerne er mye som opptar tid i en organisasjon, er det viktig å velge riktig kommunikasjonskanal, for at mottakeren skal oppfatte informasjon som er gitt. For mange informasjonskanaler kan bidra til kommunikasjonsstøy, og som nevnt kan dette resultere i at viktig informasjon går tapt. I tillegg til at kommunikasjon på generell basis er viktig, vil det særlig være viktig i en organisasjon i endring. Det er nevnt flere typer endringer en organisasjon kan stå overfor, og det er gjentatte ganger poengtert behovet for kommunikasjon. Andre ringvirkninger av endring i en organisasjon kan være at ansatte motsetter seg endringen, og misnøye i organisasjonen oppstår. Et eksempel på dette er det Falkenberg et al. (2002) definerer som overdreven endring som kan resultere i motstand mot endring blant ansatte. Overordnet kan en hevde at teori presentert til slutt fokuserer sterkt på kommunikasjon og involvering av ansatte i en organisasjon som er i endring.

4 Metode

En stor del av oppgaven vil bære preg av metoden som er valgt, hvilke avgjørelser jeg har tatt i sammenheng med dette, og utfordringer møtt underveis. Metoden preger hele oppgaven, fra prosjektets start, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju, transkribering av data og analyse av datainnsamling. Det er derfor viktig å ta de riktige avgjørelsene, som på best mulig måte skal fremme mine forskningsspørsmål. Her vil faktorer som forskningsdesign, analyse, validitet og reliabilitet og etiske retningslinjer være av verdi. Dette er problemstillinger jeg har stått overfor gjennom hele prosjektets gang, og jeg har forsøkt på best mulig måte å foreta veloverveide valg.

Jeg vil nå presentere studiets teoretiske perspektiv og metodologi, og redegjøre for datagrunnlaget for oppgaven. Dette inkluderer intervjuer, observasjon og dokumenter. Metodiske valg vil bli diskutert, og jeg vil ta opp forskningsetiske vurderinger som har vært relevant for prosjektet. Til slutt vil refleksjoner rundt kvalitetssikring av prosjektet presenteres, og da belyses også reliabilitet og validitet i sammenheng med forskningen jeg har utført. Jeg har forsøkt å være så transparent som overhodet mulig i denne forskningen. Det vil si at jeg vil opplyse hvordan forskningsprosessen har foregått, og hvilke valg jeg har tatt underveis. Jeg anser forskningen min som mer troverdig og valid dersom jeg foretar denne kvalitetssikringen.

4.1 Metodisk tilnærming

Hermeneutikk

Når en skal forske, er det rimelig å anta at forskeren står i en posisjon som vil prege forskningen. I denne oppgaven vil en slik posisjon, bære preg av karakteristikk fra hermeneutikken. Hermeneutikken er en menings-, forståelses- og tolkningslære, og et hovedtema for hermeneutikken er "... meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten" (Alvesson & Skoldberg, 2007 s.115). Det vil si at et fenomen eller en tekst forstås ved å sette sammen deler til helhet, og dette skjer kontinuerlig og gradvis gjennom en forskningsprosess. En slik tilnærming til materiale vil utledes til en sirkel, kalt den hermeneutiske sirkel. Denne vil videre utvikles til en spiral, da en forsøker å sette sammen ulike deler til helheten gjennom hele prosessen. Delene blir mer omfattende og inneholder ny informasjon, som igjen vil påvirke helheten, og på denne måten vil forskeren få

en dypere forståelse av et fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2007). I dette prosjektet vil jeg hente inspirasjon fra hermeneutikken, og gradvis nærme meg datagrunnlaget på bakgrunn av teori innhentet på forhånd, i tillegg til at jeg vil supplere med mer teori i forhold til dataene jeg har innhentet. Dataene jeg vil forholde meg til, er både observasjon foretatt over fire fagdager på Krigsskolen, seks intervjuer av ansatte på Krigsskolen og dokumentanalyse.

Kvalitativ tilnærming

I denne oppgaven er det blitt valgt kvalitativ tilnærming fremfor kvantitativ tilnærming. Når man forsker kvalitativt, innebærer dette å forstå deltakeres perspektiv, og en retter fokus mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst (Postholm, 2010). Alvesson og Sköldberg (2009) sier videre at kvalitativ metode er en metode for generering av kunnskap hvor man undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for dem som opplever dem, og hvordan de kan fortolkes og forstås også av andre. Heller enn å undersøke et stort antall forekomster ved bruk av statistikk, slik en gjør ved kvantitativ metode, blir kvalitativ metode typisk brukt ved få forekomster. Med kvalitativ tilnærming er en ikke ute etter å generalisere. Med bakgrunn i mitt forskningsspørsmål er det mest hensiktsmessig å velge en kvalitativ tilnærming. Det er på bakgrunn av forskningsspørsmålene en velger metode (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er likevel viktig å merke seg at flere teoretikere (Grønmo, 1996), og Bryman (2012), ser problematikken rundt å gjøre en endelig distinksjon mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Likevel er denne distinksjonen til hjelp dersom en skal klassifisere ulike metoder ved samfunnsforskning, og den kan virke nyttig i møte med en rekke spørsmål ved praktisering av samfunnsforskning (Bryman, 2012). Grønmo (1996) ser problematikken rundt begrepet metode fremfor data i forbindelse med kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Han hevder at det ofte snakkes om kvalitative og kvantitative metoder i samfunnsforskning, men hans oppfatning er at det er viktig å holde fast ved at kvalitativ og kvantitativ begrepspar først og fremst refererer til en egenskap ved dataene som samles inn og analyseres. Videre skisserer Grønmo et grovt skille, hvor data karakteriseres som kvantitative om de uttrykkes i rene tall eller andre mengdetermer. Data som ikke uttrykkes på denne måten, er kvalitative. Det er på bakgrunn av i hvilken grad de innsamlede data er samlet inn og analysert kvantitativ eller kvalitativt, at de kan betraktes som om forskeren har inntatt en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. I forbindelse med min problemstilling finner jeg det mest naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Valget om kvalitativt fremfor kvantitativt tilnærming kan begrunnes på bakgrunn av oppgavens tematikk. Jeg anser det som vanskelig å skulle hente frem data om

tanker, begrunnelser og mål for intern opplæring på Krigsskolen, og det samme for strategien som ligger bak kompetanseheving uten å foreta intervjuer.

Abduksjon

Valg av analysemetode er essensielt for oppgaven. Bryman (2012) hevder at i deduktiv teori vil forskeren til å begynne med samle inn teori på ett område og innhente informasjon rundt temaet. På bakgrunn av dette lager forskeren hypotese(r) som enten bekreftes eller avkreftes etter innsamlet datamateriale, for deretter å innhente mer teori. Ved bruk av induktiv teori går forskeren motsatt vei, hvor en starter med å innhente data, for deretter å finne teori som er relevant for datamaterialet. Likevel hevder Bryman (2012) at i begge former: deduktiv og induktiv, vil en finne elementer av både deduksjon og induksjon. Det er med utgangspunkt i dette jeg legger til grunn en tredje analysemetode, nemlig abduksjon. Blant annet introduserer Thagaard (2010) og Shank (2008) abduksjon som en form for samspill mellom deduksjon og induksjon. Der deduksjon gir forskeren en form for forutinntatthet i henhold til teori innhentet på forhånd, vil induksjon basere seg på empirisk data for så å innhente teori. Grunnlaget for bruk av abduksjon i denne oppgaven baserer seg på det faktum at jeg på forhånd innhentet teori på et område jeg så som relevant for Krigsskolen - det på bakgrunn av min praksisperiode der våren 2012 - for deretter å lage en intervjuguide basert på teori innsamlet. I tillegg vil jeg, basert på min datainnsamling, innhente ny teori som er nyttig for å analysere datamaterialet. På denne måten vil det samspillet Thagaard (2010) snakker om, mellom induksjon og deduksjon, speiles i min analyse, nemlig abduksjon. Videre vil dette stå i samsvar med den vitenskapelige posisjon jeg henter inspirasjon fra, hermeneutikken, hvor en beveger seg i en hermeneutisk spiral slik tidligere nevnt.

Kasusstudie

Tilnærmingen til dataene vil som sagt være av kvalitativ art, og det er gjort ved bruk av en kasusstudie av organisasjonen Krigsskolen. Stake (1994) nevner i sin artikkel at kasusstudie er blitt en av de vanligste tilnærmingene for å gjøre kvalitativ forskning. Likevel hevder han at kasusstudie verken er ny eller essensielt kvalitativ. Kasusstudie er ikke et valg av metode, men et valg av hva som skal studeres. Flyvbjerg (2011) hevder det samme; "If you choose to do a case study, you are therefore not so much making a methodological choice as a choice of what is to be studied" (Flyvbjerg, 2011, s. 301). Uavhengig av metode vil fokuset være å studere et kasus. Kasus er definert som interessen for å studere et individuelt kasus. Videre

skiller forfatteren (Stake 1994) mellom tre ulike typer kasusstudier, intrinsic kasusstudie, instrumental kasusstudie og collective kasusstudie. I denne oppgaven vil jeg legge meg nærmest instrumentell kasusstudie, som defineres som en undersøkelse hvor en vil få innsyn i et problem. Kasuset i seg selv er ikke det viktigste, men det spiller en støttende rolle og fasiliterer forståelsen av noe annet. Likevel er kasuset undersøkt i dybden, og konteksten er grundig gjennomgått, men det er gjort i den hensikt at det skal gi innsikt i det eksterne forskeren er interessert i. Valget av kasus er gjort på bakgrunn av interessen for det andre.

4.2 Forskningsdesign

Utvalg

Ved kvalitativ forskning vil en aldri kunne oppnå et representativt utvalg i statistisk forstand, men det er heller ikke poenget i kvalitativ forskning. Det benyttes derfor ikke tilfeldige utvalg eller lignende i kvalitativ forskning (Fangen 2004). Vedeler (2009) sier det samme, at i kvalitative studier velges informanter på bakgrunn av en vurdering av hvor mye informasjon de kan bidra med på området. Såkalte strategiske eller hensiktsmessige utvalg. En portvakt er verdifullt i en forskningssituasjon og vil kunne bidra med tilgang til informasjon, initiere møter og annet (Fangen 2004). Utvalget mitt bestod av seks ansatte fra Krigsskolen, der to av dem var ansatt i ledelsen, to hadde ansvar for to fagdager i januar, og til slutt var de to siste tilfeldige ansatte på Krigsskolen uten lederstillinger. Hovedsakelig ville jeg at de to siste informantene skulle ha deltatt på alle fire fagdager, to i desember og to i januar, men ved en feiltakelse endte det ikke slik. Da jeg skulle innhente informanter, henvendte jeg meg til en av mine forbindelser på Krigsskolen som sitter i ledelsen, som har operert som en form for portvakt, for å bruke Fangen (2004) sitt begrep. Denne forbindelsen har jeg opplevd som svært positiv. Utvalget vil bære preg av et såkalt hensiktsmessig utvalg, basert på valget av informanter med ulike roller i sammenheng med kompetanseheving (Vedeler 2009) på Krigsskolen. Videre hevder Fangen (2004) at poenget i kvalitativ forskning er å finne et godt eksempel på et fenomen som kan være tilsvarende i andre kontekster og andre steder. Ved å ha informanter på ulike nivå i organisasjonen hadde jeg tro på at jeg ville få noen ulike oppfatninger av strategi, kompetanseheving og fagdagene, da informantene enten mottar, bestemmer eller gir intern opplæring. Fangen (2004) ytrer at det ofte er vanlig å velge mest mulig ulike subjekter, for å kunne få mest mulig bredde og dybde i informasjonen. Jeg endte opp med to ansatte på Krigsskolen som i utgangspunktet skulle ha deltatt på fagdagene, men

kun én av dem deltok, og det kun på fagdagene i januar. Likevel anser jeg deres bidrag og svar på spørsmål omkring dette, og det faktum at de ikke var til stede som relevant for oppgaven, da det kan si noe om formidling, prioritering og oppfatning av fagdager blant ansatte.

Intervju og deltakende observasjon

I denne oppgaven valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte intervjuer og en form for deltakende observasjon. Hovedsakelig vil analysen basere seg på kvalitative intervju, men jeg vil supplere der det er naturlig med egen observasjon. Alvesson og Sköldbberg (2009) hevder at semistrukturerte intervjuer egner seg godt i en kvalitativ tilnærming. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden og fortolkning av komplekse fenomen som blir beskrevet (Kvale og Brinkmann 2009). Vedeler (2009) hevder at en forsker kan legge seg flere steder på et kontinuum som observatørrolle. En observatør som deltaker er i hovedsak en observatør, men samtidig en deltaker. Man tar ikke direkte del i aktivitetene, og man innehar en klar status som forsker som tar i bruk observasjon som datamateriale. Fangen (2004) hevder at deltakende observasjon er en kombinasjon av samhandling med deltakere og iakttagelse om hva de foretar seg, ikke ulikt hva Vedeler (2009) hevder om observatør som deltaker. Jeg anser min kasusstudie som passende til å ta i bruk semistrukturert intervju og en form for deltakende observasjon, da jeg vil ha tak i ulike personers tanker om hva som er gjort på Krigsskolen i forbindelse med omorganiseringen som har foregått der, strategiske tanker, i tillegg til at jeg vil observere den interne opplæringen som tilbys de ansatte på Krigsskolen. Jeg velger å bruke termen deltakende observasjon til Fangen (2004), men anser også Vedeler (2009) sitt bidrag om observatør som deltaker som relevant i gjennomføringen. Semistrukturert intervju gir forskeren mulighet til å revidere intervjuguiden underveis, i tillegg til å kontinuerlig stille oppfølgingsspørsmål der det er behov. Rubin og Rubin (1995) snakker om ulike former for utdypende spørsmål. Ved å stille utdypende spørsmål kan forskeren få informanten til å reflektere over og eksemplifisere sine utsagn i intervjusituasjonen. Responser som et lite nikk, et «ja» eller «hm» kalles prober og kan få informanten til å utdype sin egen uttalelse ytterligere. Semistrukturert intervju setter ingen begrensninger med hensyn til dette, og det anser jeg som viktig i min kasusstudie, da jeg ikke har fullstendig oversikt over opplysninger jeg vil innhente. Slike prober vil kunne bidra til å få en mer helhetlig og fullstendig oversikt over tema jeg vil ta opp i intervjuet. Thagaard (2010) ytrer at det å observere innebærer en form for seleksjon. Forskeren avgjør hvilke situasjoner han vil fokusere på og ta stilling til når det gjelder hvilke temaer det er

relevant å undersøke. I dette prosjektet observerte jeg fire fagdager på Krigsskolen.

Fagdagene tok for seg ulike emner i utdanningen Krigsskolen tilbyr og er i gang med, samt kvalitetssikring. Disse fagdagene foregikk på Krigsskolen, ble ledet av interne ansatte, og var for alle ansatte.

Proessen med datainnsamling på Krigsskolen startet relativt tidlig i masteroppgaveprosessen. Da jeg var i praksis på Krigsskolen i fem uker våren 2012, ble jeg tilbudt å skrive masteroppgave for organisasjonen. Under praksisperioden knyttet jeg gode kontakter med flere ansatte på Krigsskolen, som har vært til god hjelp under hele prosessen. Jeg deltok på et seksjonsmøte på Krigsskolen i regi av kompetanseseksjonen og ble tilbudt å observere fire ulike fagdager, to i desember og to i januar, som nettopp omhandler temaet for masteroppgaven min, nemlig kompetanseheving. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en del av intervjuprosessen foregår i forkant av selve intervjugjennomførelsen. Det er viktig at en i forkant av et intervju har fastlagt innholdet og målet med studien, for å kunne ta gode avgjørelser under studiens ulike faser (Kvale & Brinkmann 2009). Videre refererer forfatterne (ibid) til Bordieu fra 1999, om intervjuprosjektets faser. En av fasene tar for seg tematisering og fokuserer på at forskeren bør leve opp til oppgaven sin, dersom forskeren har omfattende kunnskap om temaet. Jeg valgte i henhold til dette å innhente mest mulig kunnskap om temaet kompetanseutvikling og eksempelvis Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring som Krigsskolen følger, i forkant av intervjuene. Slik var jeg godt forberedt i møte med ansatte på Krigsskolen. På denne måten kunne jeg på en reflektert og effektiv måte stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Jeg opplevde flere ganger gjennom flere av mine intervjuer at oppfølgingsspørsmål var nødvendig. Dette gjorde intervjuprosessen tryggere for meg.

Jeg tok direkte kontakt med informantene via telefon og avtalte sted og tid for intervjuet. Jeg gav dem valget om hvor intervjuet skulle foregå, og samtlige ville foreta det på eget kontor på Krigsskolen. Jeg anså dette som positivt, da kontoret ofte kan virke som et trygt sted hvor informanten selv er avslappet og dermed kan bidra til en hyggelig atmosfære ved gjennomføringen av intervjuet. I forkant av intervjuet sendte jeg mail til hver informant, hvor jeg listet opp temaer jeg skulle ta opp under intervjuet (se vedlegg 4). På denne måten ville jeg gi inntrykk av at jeg forventet noen tanker rundt de ulike temaene fra informanten, samt at situasjonen for informanten vil kunne virke mer trygg. I denne mailen opplyste jeg i tillegg om at intervjuet ville bli tatt opp med en diktafon, samt at jeg hadde fått godkjenning fra NSD (se vedlegg 2). Jeg opplevde og fikk respons fra informanter om at dette var positivt for

dem. Ulempen ved å gi slik informasjon i forkant, kan være at en i intervjusituasjonen ikke får den spontane reaksjonen fra informanten man kunne fått dersom en ikke hadde sendt en liste over temaer før intervjuet. Likevel vil jeg hevde at for min oppgave, som er en form for eksplorerende oppgave, vil en slik forberedelse fra informanten være av verdi, da sjansen for flere «tykke» beskrivelser stiger hvis informanten har tenkt noe rundt temaene på forhånd. Videre så jeg det hensiktsmessig å ta opp intervjuene på bånd, for lettere å kunne analysere datamaterialet i etterkant av intervjuene. I tillegg, slik Kvale og Brinkmann (2009) hevder, kunne jeg under intervjuet konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk og deretter stille gode oppfølgingsspørsmål, særlig stod aktiv lytting sentralt.

Den deltakende observasjonen jeg utførte ved fire ulike dager på Krigsskolen, foregikk godt. Tangen (2004) hevder det er viktig for forskeren å presentere seg selv og prosjektet på en tillitvekkende måte. På den måten vil personer som deltar der observasjonen foregår, være villig til å slippe forskeren til. Med tanke på at jeg våren 2012 var i praksis på Krigsskolen i fem uker, var jeg for de fleste et kjent ansikt. I tillegg har jeg deltatt på møter på Krigsskolen, hatt en presentasjon for flere ansatte i forbindelse med praksis og generelt pratet mye med ansatte på Krigsskolen om masteroppgaveprosjektet mitt og derav etablert meg som student og også som forsker på Krigsskolen. Videre hevder Thagaard (2010) at en forsker ofte møter velvilje hos informanter, på grunn av at det er ansett som positivt at noen vil skrive om dem. Dette kjenner jeg godt igjen i min kontakt med Krigsskolen. Forfatteren (ibid.) påpeker at et samarbeid mellom forsker og informant preges av både nærhet og distanse. Nærhet i den form at forskeren må etablere et tilstrekkelig nært forhold for å få en forståelse av hvordan informanten opplever egen situasjon, distansen er til stede på grunn av at forskeren vurderer informanten utenifra, noe som innebærer at forskeren innehar et annet perspektiv enn informanten selv. Dette vil kunne påvirke både observasjonen og intervjuene foretatt.

Dokumentanalyse

I tillegg til semistrukturert intervju og deltakende observasjon vil en liten del av forskningen fokusere rundt dokumentanalyse. Flick (2011) hevder at dokumenter er produsert med et formål, og innhold varierer. Når en analyserer dokumenter, bør en ta i betraktning hvem dokumentet er produsert av, til hvem og for hvilket formål. Duedahl & Jacobsen (2010) hevder at i de senere år har dokumentanalyse fått en mer sentral rolle i samfunnsvitenskapen. Silverman (2011) sier at i kvalitativ forskning kan tekst noen ganger være viktig bakgrunnsmaterialet for den «virkelige» analysen, f.eks. ved at et dokument sier noe, mens

informanter sier noe annet. Dette vil komme tydeligere frem ved analysen min senere i oppgaven. Silverman (1997) hevder at dokumenter i organisasjoner ofte opererer som skriftlige kilder som informerer om fremtidige tiltak. Fangen (2004) hevder at et skriftlig dokument kan virke støttende til andre datakilder, og på den måten styrke validiteten i forskningen foretatt. Gjennom intervjuene mine fikk jeg tilgang til et dokument som er blitt jobbet med på Krigsskolen. Dette er et notat, heretter: kompetansehevingsnotat 2013, som er utarbeidet av en ansatt i kompetanseseksjonen, og notatet skal danne saksgrunnlag for videre diskusjon i ledergruppen på Krigsskolen. Silverman (1997) hevder at når en skal ta i bruk et dokument, må en være klar over hva de kan brukes til og ikke. De er sosiale fakta, for å bruke Silvermans begrep, fordi de er produsert, delt og brukt på sosialt organiserte måter. Videre sier forfatteren at det er viktig å ikke anta at dokumentet er en transparent representasjon av organisasjonens rutiner, beslutningstaking eller profesjonelle diagnoser. Jeg har med tanke på hva Silverman (1997) sier om at dokumenter ikke nødvendigvis stemmer overens med praksis i en organisasjon, sett verdien av å ta i bruk dette dokumentet som et supplement til mine øvrige innsamlingsmetoder. Jeg er svært klar over at dette dokumentet ikke er et dokument med kraft eller makt (enda), fordi det er et utkast til videre arbeid på området. Likevel mener jeg, på bakgrunn av hva mine informanter har informert meg om, at dette dokumentet for det første vil ha stor betydning for videre arbeid på Krigsskolen, og for det andre at det står i samsvar med oppfatninger mine informanter har om kompetanseutvikling. Det vil si, slik Silverman i en senere bok (2011) hevder, at selv om dokumenter eksempelvis kan hevde det motsatte av hva informanter sier, har det derimot i denne forskningen bidratt til å støtte funn gjort. Dette vil komme tydeligere frem i analysen. På denne måten vil dokumentet være med på å styrke validiteten av forskningen, ved at en triangulering av data er blitt benyttet – og at de i tillegg vektlegger og fremmer det samme.

Analyse

Hancock og Algozzine (2011) mener at tematisk analyse er ofte foretrukket av ferske forskere, og ved bruk av denne strategien er hver nye opplysning undersøkt i lys av et bestemt forskningsspørsmål for å kunne konstruere et tentativt svar på spørsmålet. Thagaard (2010) hevder at temasentrerte analysetilnærminger knyttes til presentasjon av materiale hvor temaene er i fokus. Hovedpoenget er å gå i dybden på de ulike temaene, og en sammenligning av temaene fra alle informanter kan gi en dyp forståelse av de enkelte temaene. Det er denne analytiske tilnærmingen dette prosjektet har jobbet ut i fra med innsamlet datamateriale. Temaene ble kategorisert i forkant av intervjuene som ble foretatt. Utgangspunktet mitt for

analysen vil være modellen til Grønhaug og Nordhaug som omhandler strategisk kompetansestyring. Det er på bakgrunn av denne modellen jeg har utarbeidet en intervjuguide. Fra denne modellen har jeg plukket ut ulike kategorier jeg vil ta opp under intervjuene, i tillegg til andre som jeg anså som relevante, f.eks. formidling, endring, NKR og omorganisering. Overordnet handler strategisk kompetansestyring om kompetanse og strategi, og disse kategoriene er derfor også inkludert i intervjuguiden, og senere analysen. Analysen startet da jeg tok i bruk feltnotater når jeg observerte de fire fagdagene på Krigsskolen. Fokuset i mine feltnotater lå på innholdet i dagene, dvs. hva kursholdere presenterte, hva som ble diskutert i faggrupper og engasjementet hos deltakere. Jeg skrev ned mesteparten av det som ble sagt, det ble ikke tatt i bruk diktafon eller video i denne sammenheng. Deretter foretok jeg mine seks intervjuer, og disse transkriberte jeg raskt i etterkant av intervjuene. Deretter foretok jeg en temaanalyse, hvor jeg kategoriserte hver enkelt persons utsagn innenfor ulike teoretiske begreper, blant annet omorganisering, NKR, formidling, kompetanse, strategi og kompetanseutviklingstiltak m.m. Jeg hørte igjennom opptakene opptil flere ganger, slik at siteringer ble korrekte. Jeg så de ulike teoretiske kategoriene både segmentert, men samtidig foretok jeg flere gjennomganger og forsøkte å etablere et overordnet perspektiv på informasjon gitt av informanter. På denne måten vil inspirasjon fra den hermeneutiske spiral være gjeldende for min analyse, hvor deler settes sammen med helhet. I tillegg har jeg gjennomgått strategien i studiehåndboken og kompetansehevingsnotatet flere ganger, for å etablere en god forståelse av dem.

4.3 Refleksjoner rundt metode

Kvale og Brinkmann (2009) hevder det er viktig å ta hensyn til etikk når en går i gang med datainnsamling. De ser på ulike etiske retningslinjer en forsker bør reflektere over, og betrakter disse som usikkerhetsområder. Blant annet ser de på usikkerheten rundt forskerens rolle og hvordan denne kan påvirke studien. Basert på det faktum at jeg har vært i praksis på Krigsskolen og til en viss grad kjenner bedriften, vil virke både som en metodisk fordel og en metodisk ulempe. Det er en fordel fordi det på mange måter har lettet min inngang til informasjon og informanter på Krigsskolen, på grunn av at jeg ifølge Fangen (2004) har såkalte portvakter. I tillegg har jeg opparbeidet meg kunnskap om Krigsskolen, og på den måten slapp jeg å bruke tid på å sette meg inn i deres historikk. På den andre siden kan denne kjennskapen være med på å bidra til hva hermeneutikken kaller forforståelse (Alvesson & Skoldbegr 2009). Denne forforståelsen, og også Kvale og Brinkmanns begrep om forskerens

uavhengighet, kan gjøre forskeren mindre nøytral og ignorere noen resultater og legge vekt på andre. Det vil si at den profesjonelle distansen blir borte. Dalen (2011), derimot, mener at et sentralt element i en forskningsprosess er å trekke inn egen forforståelse, slik at den åpner for størst mulig forståelse av informantenes opplevelser og uttalelser. Dette vil gjelde både observasjonen jeg gjorde, samt kommunikasjonen jeg har opprettholdt med Krigsskolen. Jeg vil kunne hevde at denne formen for forforståelse og den kontakten jeg har opprettet og vedlikeholdt med Krigsskolen gjennom masteren, har virket positivt på gjennomførelsen av datainnsamlingen. I tillegg har jeg, som forsker, forsøkt å gå inn i intervjuprosessen så nøytral og objektiv som overhodet mulig, og fokuset har vært å innhente så mye informasjon som mulig fra informantene om Krigsskolen. Ved observasjonen merket jeg meg at ansatte på Krigsskolen var positive og åpnet seg for meg, pluss at de diskuterte mye, tilsynelatende upåvirket av at jeg var til stede. Videre er det viktig å nevne at Krigsskolen har gitt klarsignal for at jeg i min masteroppgave gjerne må være kritisk til deres praksis, og denne responsen har jeg fått fra alle nivåer i organisasjonen.

Christians (2011) hevder at deltakere i et prosjekt innehar rett til å bli informert om prosjektets gang og konsekvenser ved prosjektet. Dette inkluderer to ulike forhold - deltakere i undersøkelsen må delta frivillig, og denne frivilligheten må være basert på fullstendig og åpen informasjon. I dette prosjektet sendte jeg på forhånd ut en mail til alle informanter, hvor jeg listet opp ulike temaer intervjuet vil omhandle. I tillegg opplyste jeg på forhånd om at prosjektet er meldt til NSD med godkjenning derfra. I samme mail informerte jeg om at jeg ved intervjuet ville medbringe et dokument hver enkelt informant skulle underskrive, en såkalt samtykkeerklæring. I dokumentet opplyste jeg om formålet med oppgaven jeg skal skrive basert på dataene innsamlet, samt risikoen for å bli gjenkjent internt i organisasjonen (se vedlegg 3). I tillegg til signering av dette dokumentet opplyste jeg om formålet med oppgaven, problemstilling, metoden tatt i bruk, og fortalte eksplisitt at deltakere kan trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte begrunne det. Med bakgrunn i hva Christians (2011) sier om informert samtykke, har jeg i dette prosjektet hatt en åpen kommunikasjon med deltakere, og informert godt i forkant av intervjuet. I tillegg til intervju og observasjon, vil en liten del av analysen, som tidligere sagt, omhandle dokumentanalyse. På bakgrunn av at jeg har fått tilgang til et dokument som skal danne saksgrunnlag for videre arbeid på Krigsskolen, vil det være viktig for meg å se dokumentet i den sammenheng det er skrevet i. Det må ikke løsrives fra sin virkelighet (May 2001). Dette står i samsvar med den hermeneutiske tankegang jeg henter inspirasjon fra, som i all hovedsak er en fortolkningslære. Fangen (2004) ytrer at ved

bruk av dokumentanalyse som en supplerende kilde kan et slikt skriftlig materiale bidra til validering av utsagn, eller som et referansegrunnlag for å underbygge utsagn. For meg har det vært viktig å bruke dokumentet på en objektiv og god måte, og måten jeg bl.a. har sikret objektiviteten på, er å trekke ut ulike deler av teksten, som kan illustrere det jeg viser til.

Christians (2011) mener konfidensialitet hos informanter er et viktig prinsipp for forskeren å ivareta. All personlig materiale bør skjules eller sikres og kun offentliggjøres om anonymiteten er ivaretatt. Han hevder likevel at fullstendig anonymitet er umulig å få til, og særlig er risikoen for at kolleger eller andre internt i en organisasjon som blir studert, kan kjenne igjen informanter som er intervjuet (Christians 2011). Jeg har i dette prosjektet eksplisitt skrevet i samtykkeerklæringen som hver enkelt informant har undertegnet i forkant av intervjuet, at det er en risiko for å bli gjenkjent internt i organisasjonen (se vedlegg 3). Videre opplyste jeg i samme dokument, at jeg skal redusere den risikoen så mye som overhodet mulig, og har derfor valgt å gi informantene mine med lederstilling likt pseudonym, med ulike tall bak, og tilsvarende for ansatte uten lederstilling. Derfor blir intervjuobjektene mine referert til som lederinformant 1, lederinformant 2, ansattinformant 1, ansattinformant 2, ansattinformant 3 og ansattinformant 4.

4.4 Kvalitetsvurdering

Jeg vil først begynne med å si at denne oppgaven er en form for eksplorerende oppgave. Det vil si at jeg forsøker å finne ut hva Krigsskolen tilbyr av intern opplæring hos ansatte, og om denne samsvarer med deres strategi. Jeg vil undersøke hvordan praksisen i henhold til dette fungerer på Krigsskolen. Det største grepet gjort i denne forskningen for å gjøre den mest mulig valid, er triangulering av data. Vedeler (2009) ytrer at triangulering er den prosessen der man bruker flere datainnsamlingsmetoder, datakilder, observatører, forskere eller teorier for å sikre validiteten til funnene gjort. I denne forskningen er det blitt foretatt en triangulering av datainnsamlingsmetoder. Det er blitt benyttet intervju, observasjon og dokumentanalyse, og disse tre vil sammen bidra til en kryssjekking av funn.

Å vise til reliabilitet og validitet i forskning, vil virke som en form for kvalitetssikring av forskningen. Reliabilitet refererer til om forskningsprosjektet er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Hovedsakelig handler det om prinsippet om at prosjektet kan gjennomføres igjen av en annen forsker som kan komme frem til de samme resultater som deg. Samtidig er det viktig å nevne at denne repliserbarheten er et relevant kriterium for

kvalitativ forskning (Thagaard 2010). Dette støttes av Silverman (2011), som hevder at reliabilitet vanligvis referer til i hvilken grad funnene fra en studie er uavhengig av tilfeldigheter i sin produksjon. Videre støtter Silverman seg på Moisander og Valtonen fra 2006, om hvordan tilfredsstille reliabiliteten i forskning. Det er særlig to ting en forsker kan gjøre reliabiliteten sterkere på: for det første ved å gjøre forskningsprosessen transparent ved å beskrive forskningsstrategien og dataanalysen på en detaljert nok måte, for det andre å være oppmerksom på den teoretiske transparentheten, dvs. å være åpen om hvilke tolkninger en har, hvorfor disse er gjort, samt hvorfor det utelukker andre. Et kvalitativt forskningsprosjekt tar ofte i bruk intervju, og gjennom denne prosessen produseres kunnskap mellom forsker og informant (Kvale og Brinkmann 2009). På denne måten vil en annen forsker, med eksempelvis en annen bakgrunn, aldri kunne sitte igjen med eksakt samme resultater. Imidlertid har jeg, for å sikre reliabiliteten på best mulig måte, i dette prosjektet forsøkt å gjøre mine fremgangsmåter og deres styrker og svakheter så transparent som mulig. På den måten vil en annen forsker på et senere tidspunkt kunne gjennomføre det samme prosjektet, men det er ikke nødvendigvis gitt at resultatet blir det samme. I tillegg er intervjuene tatt opp med diktafon, og transkribert av forskeren selv, samt at presentasjonen av informantenes svar er gitt i analysen. Dette vil være med på å styrke reliabiliteten til forskningen (Silverman 2011).

Validitet er et annet fenomen innenfor et forskningsprosjekt som er av stor verdi for kvalitetssikringen. Validitet er knyttet til tolkning av data og handler om at resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. Her vil også, slik nevnt angående reliabilitet, gjennomsiktighet være viktig. Forskeren skal derfor tydeliggjøre grunnlaget for de fortolkninger som er gjort basert på datagrunnlaget (Thagaard 2010). Validiteten i dette prosjektet vil bære preg av hermeneutikkens begrep om forforståelse. Ifølge hermeneutikken vil et menneske alltid ta med seg en form for forforståelse av noe i møte med andre mennesker. I dette prosjektet har mitt kjennskap til Krigsskolen bidratt til en form for forforståelse av Krigsskolen hos meg, forut for undersøkelsen. Thagaard (2010) hevder det er viktig å gi begrunnelser for tolkninger gjort i analyseprosessen, slik at validiteten styrkes. Dette vil jeg på best mulig måte forsøke å etterleve når analysen starter. For å styrke validiteten hevder Silverman (2011) en kan gjøre flere ting. Før jeg viser til disse fem elementene, vil jeg i tillegg inkludere to momenter som styrker validiteten spesielt ved en kvantitativ tilnærming. Silverman mener at disse to ikke direkte kan overføres til kvalitativ forskning, likevel er det andre teoretikere som ikke deler dette synet (bl.a. Stake 1994, Fangen

2004, Vedeler 2009). For det første kan en kombinere flere ulike tilnærminger til materialet, en såkalt triangulering. Det er blitt gjort i denne forskningen, hvor både intervju, observasjon og dokumentanalyse er blitt utført. På den måten kan ulike tilnærminger til data støtte hverandre, eller vise til forskjell, og dette må det tas høyde for i tolkninger en gjør. For det andre hevder Silverman (2011) at en kan vise frem sine funn til personer som blir studert, for at de skal verifisere det. Denne metoden blir kalt respondent validitet. Dette er ikke blitt gjort i dette prosjektet, selv om jeg har gitt mine informanter tilbud om det. Dette kan derfor bidra til svekkelse i funn og tolkninger jeg gjør, og det må også tas med i betraktning. De fem elementene Silverman (2011) derimot mener er mer passende for kvalitativ forskning, er analytisk induksjon, kontinuerlige komparative metoder, avvikende case-analyse, omfattende databehandling og bruk av passende tabeller/lister. Med tanke på oppgavens omfang velger jeg kun å utdype én av disse, da jeg anser omfattende databehandling som relevant for min forskning. Dette elementet går ut på, slik Silverman (2011) referer til Mehan fra 1979, at all kvalitativ data eller funn er basert på en subjektivt valgt case, og kan være passende for ens analytiske argument. Jeg valgte teori som jeg anså som egnet for å belyse fenomenet jeg undersøker, og dette vil medføre at jeg orienterer meg mot visse ting, og muligens overser andre som ikke omfattes av mitt perspektiv. Dette vil kunne svekke validiteten og må dermed tas med i betraktning.

5 Kommunikasjon og endring

Min analyse og diskusjon vil foregå over tre kapitler. Første kapittel vil handle om kommunikasjon og endring i forbindelse med endringsprosessene på Krigsskolen. Neste kapittel vil ta for seg strategi, og det siste kapittelet vil omhandle kompetanse og strategisk kompetansestyring. Jeg vil knytte teori opp mot sitater og utsagn, og på denne måten vil en kontinuerlig drøfting foregå. Etter hvert av hovedkapitlene vil en oppsummering med påfølgende diskusjon presenteres. Til slutt vil det innenfor hver oppsummering presenteres et lite avsnitt med tiltak rettet mot Krigsskolen. For at det skal komme tydelig frem hva som er mine tolkninger, og hva som er sitat fra informanter, har jeg valgt å presentere sitatene i kursiv, med innrykk og tettere linjeavstand enn resten av teksten.

I dette kapittelet vil jeg ta for meg den interne omorganiseringen som har foregått på Krigsskolen og implementeringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR). Jeg velger å inkludere omorganiseringen og NKR i analysen, da Krigsskolens tanker rundt strategi og kompetanseutviklingen som har foregått i organisasjonen, kommer på bakgrunn av disse faktorene. I tillegg vil det være med på å besvare et av mine forskningsspørsmål: hvorledes endringene er oppfattet av Krigsskolens ansatte. Krigsskolen forholder seg til en ny form for strategi, i tillegg til at de har tilbudt kompetanseutvikling for ansatte i form av fagdager i forlengelsen av endringene. Til å begynne med vil jeg foreta en kort analyse av omorganiseringen og NKR i lys av teori omkring kommunikasjon og endring.

5.1 Omorganisering

Omorganiseringen på Krigsskolen har ført til endret organisasjonsstruktur, etablering av tverrfaglige team, endrede arbeidsforhold, jevnere arbeidsfordeling samt helhetlig fokus. Disse endringene viser seg å være oppfattet ulikt blant de ansatte på Krigsskolen og da særlig mellom ansatte med lederstillinger og ansatte uten lederstillinger. Jeg vil forsøke å vise til forskjellene dem imellom, og da vise til lite optimal kommunikasjon og formidling i organisasjonen omkring endringene. Videre vil det være med på å besvare et av mine forskningsspørsmål: hvorledes endringene er oppfattet av Krigsskolens ansatte.

5.1.1 Ledelsens syn på omorganisering

En organisasjon er avhengig av samarbeid mellom organisasjonens medlemmer for å løse oppgaver (Jacobsen & Thorsvik 2007). Derfor er kjernen i ledelse å formidle informasjon til alle i organisasjonen, slik at et produktivt samarbeid kan oppstå. Bakgrunnen for den interne omorganiseringen blir beskrevet slik av ansatte med lederstillinger på Krigsskolen:

Da jeg kom hit, så jeg at det ikke var noen som tenkte helhet bortsett fra meg, og jeg orket ikke å ha det slik. (...) Det å tvinge organisasjonen til å tenke helhet og ikke vente på treårige evalueringssykluser, men å ha fortløpende små sløyfer samtidig som du lager de store sløyfene, det var helt avgjørende. (...) Jo, for dårlig helhet, for svake koblinger mellom de funnene vi gjorde i evalueringen, til endringene vi gjorde, vi ønsker sterkere bindinger der. (...) Og så var det som sagt skjev belastning (Lederinformant 1).

Ja, i utgangspunktet følte man at det var en organisasjon som ikke funket etter intensjonen. Og særlig de ansatte mente jo det... (Lederinformant 4).

Slik informantene beskriver bakgrunnen for omorganiseringen, kan det tyde på en ny fokusering rundt det å etablere en helhetlig tankegang hos ansatte. I tillegg er det blitt tatt tak i noen evalueringer som har vist at det er behov for endringer på Krigsskolen. Informantene sier videre at omorganiseringen på Krigsskolen var et eget initiativ fra Krigsskolens side. På spørsmål om hvordan omorganiseringen personlig oppfattes, svares det:

Jeg mener det har vært svært positivt, det har blitt en helt annen forståelse, det har vært en vitamininnsprøytning. De faglige påfyllene vi har gjort, har gjort alle godt. Så i sum har dette vært en veldig god og givende prosess. Så har det vært harde tak, det har vært lange kvelder for enkelte (Lederinformant 1).

Det er positivt. Den tvinger oss til å se fremover og ta et oppgjør med gamle sannheter. Også er det noen negative sider, for den skaper jo stress for enkeltpersoner, og den tydeliggjør et behov for lederskap (Lederinformant 2).

Som det kommer frem i intervjuene mine, er ansatte med lederstillinger fornøyde med omorganiseringen. De så et behov på Krigsskolen, og tok tak i det og endret deretter. Det kan tenkes at det at de hadde kunnskap og informasjon om hva som ikke fungerte på Krigsskolen jf. Falkenberg et al. (2002), kan ha bidratt til den positive oppfatningen de har av omorganiseringen. Slik vi skal se senere, deler ikke alle denne oppfatningen. Om det er på bakgrunn av manglende kunnskap og informasjon om behovet, vil utdypes nærmere. Som sagt er kommunikasjon viktig i en organisasjon, slik at en jobber mot de samme målene og vet hva organisasjonen står for, og hvilke oppgaver som skal løses. Jeg mener det derfor er viktig i Krigsskolens situasjon å fokusere på formidling. På spørsmål om hvordan omorganiseringen er blitt formidlet ut i organisasjonen, svarer to informanter:

Det største grepet var jo at tjenestemannsorganisasjonene var med på å designe organisasjonen sammen med ledelsen. Høsten 2011 hadde vi samtale med representanter fra fagorganisasjonene, og ble enige om et løp. Da er det slik at vi jobbet sammen, allmannamøter, og så sendte vi ut informasjon og så visste, nøyaktig, representanten fra de ansatte hva som lå på bordet. Og så ble vi enige om at frem til da har vi en felles dialog på det, og så har vi et formelt møte, så forhandlet vi oss frem til det. Så ble den laget ferdig, så gikk vi til neste, og slik jobbet vi i et halvt år. Så de ansattes fagorganiserte var direkte med i arbeidet, samtidig som de kunne distansere seg fra det, dvs. at det var formelle stopp underveis, så hvis de følte at de ikke hadde medlemmene med, så kunne de ta lisens på det. Og så hadde vi torsdagsmøter og samling hvor vi forklarte hvor vi lå, modeller vi jobbet med osv. (Lederinformant 1).

Vi har brukt litt for mye mail og litt for mye "torsdagsklubben" hvor ikke alle er til stede. Og så har man sendt ut alle dokumenter og spurt om å få innspill på det. Og så har det vært veldig mye som har skjedd her og nå, man har glemt og ser litt forbi det. Så vi har fått noen beskyldninger i etterkant om at ikke alle har fått være med på det, men det mener jeg er feil. Samtidig har mulighetene blitt borte i kommunikasjonsstøyen (Lederinformant 2).

Det kan tyde på at det er sendt ut mye informasjon rundt omorganiseringen til ansatte på Krigsskolen. Likevel: Jacobsen og Thorsvik (2007) mener det er viktig å velge én kanal for å overføre informasjon, slik at den mottas og oppleves relevant for ansatte. Det at det i Krigsskolens tilfelle er blitt benyttet flere ulike kommunikasjonskanaler, kan ha bidratt til det lederinformant 2 kaller kommunikasjonsstøy, eller hva forfatterne (2007) karakteriserer som problemer i kommunikasjonsprosessen. Basert på dette og teori presentert kan en konsekvens være at ansatte ikke får med seg all informasjon som blir formidlet. En konsekvens av lite optimal kommunikasjonsflyt mellom ansatte på Krigsskolen kan være motstand mot endring. Det kan være flere årsaker til at ansatte i en organisasjon som endres, ikke er fornøyd med endringene. Blant annet nevner Jacobsen og Thorsvik (2007) tap av identitet som en faktor. Særlig ansatte som har arbeidet lenge i en organisasjon, kan gjennom arbeidet ha opparbeidet seg en identitet. Dette kan illustreres gjennom et sitat fra en av mine informanter:

Vært mange som har hatt sitt fag, og har vært privatpraktiserende i sitt fag og levert innenfor det, de må jobbe på en helt annen måte. Og det motiverer for det. Mange militære er vant til endringer, mange sivile er ikke like vant til det. På en måte er det slik at det du gjør nå, må du gjøre på en helt annen måte, og at noe av det du har gjort, skal du faktisk ikke gjøre heller. Det har vært en krevende prosess, men spennende (Lederinformant 1)

Kjuus (2010) ytrer noe av det samme omkring arbeid og presiserer at endringer kan hos enkelte oppleves negativt dersom det bryter med innarbeidet praksis. Motstand mot endring mener Kjuus kan oppstå dersom ansatte mister innflytelse, særfordeler eller andre arbeidsoppgaver. Med tanke på forskningsspørsmålet mitt har datamaterialet mitt vist til en

positiv innstilling og oppfattelse av endringer innført for ansatte med lederstillinger. Videre vil det være spennende å se om dette er gjeldende også for ansatte uten lederstillinger.

5.1.2 Ansattes syn på omorganisering

Det vil være naturlig at i en endringsprosess som Krigsskolen har vært igjennom, vil kommunikasjon og formidling til alle ansatte på Krigsskolen være essensielt, slik at alle er inneforstått med hva tankene bak omorganiseringen er. På den måten vil, ideelt sett, alle ansatte være med på å realisere målene som er satt, og alle ha kunnskap om hva organisasjonen står for, slik Jacobsen og Thorsvik (2007) hevder er viktig. På spørsmål om bakgrunn for omorganiseringen er det flere av de ansatte på Krigsskolen som ikke innehar lederstilling, som er noe usikker på hva tanken bak er. Illustrert gjennom informanter:

Nei... ehh. Jeg kan egentlig ikke si hvorfor. Det har jeg ikke satt meg inn i. Nei, har jeg ikke tenkt noe på, har akseptert det som sånn det er (Ansattinformant 1).

For de ansatte på KS har vel omorganiseringen vært relativt stor, tror jeg, det er mange som har byttet avdeling og blitt noe restrukturert. Men igjen så tror ikke jeg at det er noe som er veldig uvanlig for Forsvaret. (...)For jeg vil si at Krigsskolen har gjort og gjør et kjempearbeid med integreringen av de ulike fagene sammen til emner som skal utgjøre en ny helhet. Er veldig imponert over det de har tenkt, og det de får til (Ansattinformant 2).

Slik jeg her har illustrert, virker det som om ikke alle ansatte har satt seg inn i bakgrunnen og behovet for omorganiseringsprosessen som har foregått på Krigsskolen. Er det slik presentert tidligere, at viktig informasjon er blitt formidlet gjennom flere kommunikasjonskanaler, som har ført til at ikke alle har full oversikt over endringer innført? En kan spekulere omkring utsagnet fra ansattinformant 1 har med militær kultur å gjøre. I Forsvaret følger man ordre fra sjefer, og ofte er det kanskje slik at en ikke stiller spørsmål om bakgrunn for beslutninger tatt. Kanskje det kan være tilfelle her? Likevel blir det påpekt av flere et behov omkring kommunikasjon i omorganiseringsprosessen:

Men samtidig tenker jeg at det kunne vært en mer tydelig prosess. Mitt inntrykk var at det skulle gjøres for, og det er vel og bra i noen sammenhenger, men gjør man det for fort, ender det ofte opp med misnøye. Og det har vært stor misnøye i organisasjonen blant ansatte (Ansattinformant 4).

Det kan virke som om det har foregått noen prosesser på Krigsskolen som ikke alle har fått ta del i, og dette har skapt misnøye hos noen ansatte rundt omorganiseringen:

Nei, jeg tror det var mange som sluttet. Det var mange som ikke fikk det slik det ville, eller visste hvordan de skulle få det, så de la bena på ryggen og stakk. Mye usikkerhet

rundt prosessen. Og så er det enkelte personer som bare har havnet mellom to stoler (Ansattinformant 4).

Jeg tror det er mange som jobber her, som har et veldig anstrengt forhold til det som har skjedd. Det tror jeg er fordi de enten føler at den er feil, altså at det er organisert på feil måte, de synes kanskje den vi hadde før, var den riktige. Eller så har de ikke blitt hørt i sitt syn på omorganiseringen. Eller så har de ikke fått den jobben de vil ha, eller så har de rett og slett blitt omorganisert, og det er endring. Og endring for noen er ikke positivt. (Ansattinformant 3).

Jacobsen og Thorsvik (2007) ytrer at mangel på kommunikasjon kan virke frustrerende, demotiverende og bidra til sinne blant ansatte. Det kan virke som om formidlingen omkring endringene ikke er fullstendig mottatt av ansatte uten lederstillinger, og dermed tyder det på å ha bidratt til noe usikkerhet og frustrasjon blant enkelte ansatte. Dette kan illustreres gjennom en av mine informaners svar på hvordan Krigsskolen kunne forhindret at det har vært misnøye blant ansatte rundt prosessen med omorganisering:

Hvis folk hadde visst litt om organisasjonsteori, så hadde de visst at det var et prosessstap. Og da hadde de vært forberedt på at ikke alt ble dødsbra den dagen, for som regel tror folk at når man omorganiserer, så går det opp og ikke ned, og så går det opp. Så litt opplæring, kompetanseheving, omkring hva omorganiseringsprosesser faktisk er, hadde kanskje vært naturlig, slik at folk hadde skjønnet hvorfor det blir en del friksjon (Ansattinformant 3).

Likevel vil jeg, basert på mitt noe snevre datamateriale, kunne hevde at ansatte hovedsakelig er fornøyd med omorganiseringen som har foregått. Det er snarere på selve prosessen i forkant av omorganiseringen hovedvekten av misnøyen hos ansatte har ligget. På spørsmålet om omorganiseringen har påvirket informantenes arbeid på Krigsskolen, svarer de fleste at det har den, i en positiv retning. Dette kan illustreres gjennom utsagn fra to informanter:

Ja, positivt. Jeg synes den nye seksjonen var en nødvendighet [kompetanseseksjonen]. Og kvaliteten på det som leveres på KS, har økt... Og så har det også skjerpet utarbeidelsen, det har blitt tydeligere hva det skal være, og hvordan det skal være (Ansattinformant 4).

Det at vi har slått sammen avdelingene taktikk og ledelse, tror jeg er den viktigste, det var en viktig greie...[...] Men nå når vi kobler det sammen, klarer vi å se det mye mer i den sammenhengen som er det viktigste for oss, og det tror jeg er kjernen (Ansattinformant 1).

Datamaterialet det er tatt utgangspunkt i her, er en illustrasjon på oppfatningen av endringene på Krigsskolen, og på den måten vil være med på å belyse mitt første forskningsspørsmål, henholdsvis ulik oppfattelse av omorganiseringen mellom ansatte og ansatte med lederstillinger. Videre vil oppgaven ta for seg en annen endringsprosess Krigsskolen har vært igjennom: Implementering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og vil på samme måte som

foregående del forsøke å belyse forskningsspørsmålet om hvordan endringer oppfattes i organisasjonen.

5.2 Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring er som tidligere nevnt et pålegg fra myndighetene all høyere utdanning må følge. Fokuset i NKR ligger hovedsakelig på læringsutbytte, fremfor innsatsfaktor. Hva studenten kan etter endt utdanning, er viktigere enn hva studenten har måtte gjennomføre for å komme dit (Kunnskapsdepartementet 2011). Det vil si at en helhetlig utvikling rundt studenten er viktig, noe som står i samsvar med hva Krigsskolen har endret i forbindelse med omorganiseringsprosessen. Der ansatte på Krigsskolen tidligere arbeidet med sitt fag og på mange måter var privatpraktiserende i sitt fag, jf. tidligere utsagn, har en økende grad av tverrfaglighet og teamarbeid blitt etablert på Krigsskolen. Dette er gjort i den hensikt å få en helhetlig utvikling av alle Krigsskolens kadetter. Dette sier to informanter om hvordan NKR har forandret praksis på Krigsskolen:

Her måtte det til en endring i det utdanningsforløpet vi tilbyr, for det hadde beveget seg litt over tid i forskjellige retninger, og det var på en måte et krav til det i forbindelse med at vi skulle ha noe nedtrekk i noen stillinger og sånt, så da måtte vi gjøre noe med helheten i stedet for å flikke på småting. Så kvalifikasjonsrammeverket har vært til hjelp i den prosessen, ved på en måte å rette, gi det en retning, samtidig som det har tydeliggjort det vi faktisk skal forholde oss til, bl.a. profesjonen og de kravene profesjonen stiller (Lederinformant 2).

Studiene er jo da stokket på en annen måte enn før. Det er en annen progresjon. Det er lagt mye mer vekt på å legge til rette for å se sammenhenger enn før. Det er mer arbeid på tvers av fagmiljøene, og det er mer styrt forskning og utvikling (Lederinformant 1).

Som tidligere nevnt i oppgaven (f.eks. Kjuus 2010, Falkenberg et al. 2002, Weick og Quinn 1999), opplever organisasjoner til stadighet at det er behov for endring på grunn av hurtige skiftninger i samfunnsutviklingen. På bakgrunn av mitt datamateriale tyder det på at endringene på Krigsskolen bærer preg av å være styrt av hendelser og er episodiske - for å bruke Kjuus (2010) og Weick og Quinn (1999) sine begrep - i forbindelse med pålegget om at all høyere utdanning skal følge NKR. I tillegg er endringene planlagt (Kjuus 2010) og kontinuerlige (Weick og Quinn 1999), med tanke på omorganiseringen Krigsskolen har organisert på eget initiativ.

5.2.1 Ledelsens syn på Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Gjennom mitt datamateriale har jeg fått sprikende svar på hva NKR er. Flesteparten av mine informanter som har forståelse for hva dokumentet innebærer, er ansatte med lederstilling. Disse har utførlig kunnskap om NKR og har jobbet en del med dokumentet, slik at det kan implementeres på Krigsskolen. To informanter svarer på spørsmålet om hva NKR er:

Kvalifikasjonsrammeverket er jo det som Kunnskapsdepartementet - for oss er det Forsvarsdepartementet - gir oss av krav som vi nå skal følge når vi skal lage våre studier, og det har fokus på hva elevene skal kunne etter utdanningen, og ikke hva de har vært igjennom. Og for å få tak i det må det være nært knyttet til de som skal bruke studentene i andre enden (Lederinformant 1).

Om det sier noe om hvordan utdanningen skal innrettes. I hovedsak er forskjellen fra hva vi gjorde før, at vi skal se på læringsutbytter og hva man faktisk kan når man er ferdig, kontra hva man gjennomfører, sånn at man krysser av at man har gjennomført utdanning, men at man nå skal måle hvordan utdanningen legges opp, og man måler da hva man faktisk kan når man er ferdig (Lederinformant 2).

Jf. kapittelet om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk kan det tyde på at disse informantene har god kunnskap om hva det er NKR skal bidra med, og hvordan utdanningen skal tilrettelegges etter dokumentet. Læringsutbytter i stedet for innsatsfaktorer blir nevnt, noe som er en av hovedendringene for hvordan høyere utdanning skal legges opp, og hvorledes studenter skal kvalifiseres. Slik Kjuus (2010) hevder om å motarbeide motstand mot endring, vil bred involvering av ansatte være av stor verdi. På spørsmål fra meg om ansatte har fått noen innføring i hvordan ta i bruk kvalifikasjonsrammeverket, sier en informant:

Dekanen her har jobbet mye opp mot departementet, mot de andre høyskolene, og det er nok han som har vært den som har dratt lasset eller vært mellommannen, mot de eksterne høyskolemiljøene og også internt. Personlig har det ikke vært noe annet enn at vi har hatt det oppe på ledergruppemøter, hatt folk inne, men har ikke hatt noen utdanning i det, nei (Lederinformant 1).

Men vi har ikke fått noen innføring eller noe kursing og sånt, annet enn at enkeltpersoner har fått kompetanse på det og hatt med det tilbake. Men vi har gjort mye arbeid selv for å sette oss inn i det og finne ut hva det egentlig betyr, og hva det betyr for oss å følge intensjonene av det som ligger der, jf. at dette skal være en profesjonsutdanning, så betyr jo det noe (Lederinformant 2).

Her vil en kunne si at ledelsen på Krigsskolen motarbeider seg selv, om en skal følge Kjuus (2010) tankegang rundt endringsprosesser i en organisasjon. For å forhindre motstand innad en organisasjon er det behov for involvering av ansatte. På grunn av at NKR endrer studieforløpet til kadetter, som igjen gir utspill i ny arbeidshverdag for ansatte, er det viktig at alle ansatte har forståelse for hva endringene innebærer. Det kan virke som om det er noen få

ansatte på Krigsskolen som har bidratt i størsteparten av arbeidet med dokumentet. For at en involvering blant ansatte skal finne sted, er det behov for formidling ned fra ledelsen og ut i organisasjonen.

Brukte en tid på innsalget til det. Deretter har egentlig alle vært med på å lage det (...) Vi har holdt studentene hjemme etter jul, vi har hatt masse workshops, så alle har, selvsagt noen i større grad enn andre, vært innom (Lederinformant 1).

Slik jeg tolker ledelsen, er det blitt brukt en del tid på innsalget av kvalifikasjonsrammeverket. Likevel er det viktig å etablere en *felles* forståelse innad i organisasjonen. Andre legger til at det er brukt en del ulike informasjonskanaler, som kan ha forstyrret budskapet, og at det på grunn av dette er noe informasjon ikke alle har fått tak i.

Vi må forholde oss til kvalifikasjonsrammeverket og innføringen av det i 2012, og det innebærer følgende ting. Om det er forstått og oppfattet, er jeg noe mer i tvil om (Lederinformant 2).

I lys av forskningsspørsmålet mitt, tyder det på at ansatte med lederstilling har et relativt godt forhold til kvalifikasjonsrammeverket. De bruker gjerne begrepet pålegg, og vet at dette er noe Krigsskolen må forholde seg til, og har dermed også satt seg godt inn i endringene det medfører.

5.2.2 Ansattes syn på Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Der ansatte med lederstillinger har god innsikt i NKR, og det tydelig er blitt jobbet med, finner jeg sprikende svar fra ansatte uten lederstillinger.

Nei. Jeg kjenner ikke til det. Nei, det har jeg ikke satt meg inn i (Ansattinformant 1).

Så kvalifikasjonsrammeverket skal gi en presis beskrivelse av forventet kompetanse på de ulike akademiske nivåene innenfor de ulike akademiske nivåene innenfor norsk høyskolesystem (Ansattinformant 3).

Jeg har sikkert fått en del briefing på det, men hva som er kvalifikasjonsrammeverk, kan jeg egentlig ikke fortelle deg. Men mitt inntrykk er at det er dette som har kommet med læringsutbytter og slikt. Så en sikring av studenters faktiske læring gjennom bruk av læringsutbytter, tror jeg er definisjonen (Ansattinformant 4).

Det er kanskje lett å anta at formidlingen ikke har vært god nok mellom ledelse og ansatte, og i noen tilfeller vil det kunne være riktig. Selvfølgelig vil det være andre faktorer til stede. Eksempelvis kan en trekke frem det en informant gjorde meg oppmerksom på, at en i noen tilfeller bør være proaktiv og selv søke informasjon. På denne måten vil ansatte kunne bli mer

involvert i prosessen og delta i beslutninger som tas. Likevel er det viktig å merke seg at selv om ikke alle informanter var i stand til eksplisitt å definere NKR, fikk jeg inntrykk av at alle hadde god forståelse for hvordan operasjonalisere det, dvs. at ansattes brukskompetanse av gjerne et abstrakt og overordnet «stort» dokument er til stede.

Og det er klart at denne boka [studiehåndbok] og den rammen vi på en måte hadde, og de målene som jeg brøt ned og lagde opplegget ut fra, ga meg egentlig stor frihet til å inkludere andre og gjøre det mer tverrfaglig (Ansattinformant 1).

Kanskje dette er en form for uformell kompetanse Krigsskolen tar for gitt, eller snarere ikke klarer å sette ord på eller dokumentere? Videre nevner en lederinformant at Krigsskolen som en del av Forsvaret har flere dokumenter, lovverk m.m. å forholde seg til.

Og det som er utfordrende på Krigsskolen, er at vi må forholde oss til høyskolesystemet og til Hæren, så vi har to sjefer. Og de er ikke alltid nødvendigvis enige (Lederinformant 2).

På bakgrunn av dette kan det tenkes at noen kan fraskriver seg ansvaret og unnlater å forholde seg til NKR, fordi "det er nok et dokument" å forholde seg til. Illustrert gjennom to ansatte:

(...) jeg husker ikke at noen sa at dette er NKR, mens det her ikke er det. De har jo hatt noen krav om hvordan ting skal være og slikt, men det er mer en sånn byråkratisk sak. Det som er avgjørende, er at vi leverer noe som står i henhold til lovverket (Ansattinformant 4).

(...)Men det er ganske mange andre ansatte på skolen her da, enn meg, som jeg antar kan noe om det (Ansattinformant 1).

Som de ansatte med lederstillinger har nevnt har det vært en del kommunikasjon, men noe kan tenkes å ha blitt borte i kommunikasjonsstøyen. Dette kan flere av mine informanter uten lederstillinger støtte opp under, bl.a. etter spørsmål om hvorvidt ansatte har fått noen innføring i å ta i bruk NKR og hvordan det ble formidlet illustrert gjennom utsagn som:

Nei, ikke, med forbehold om at jeg ikke vet helt hva kvalifikasjonsrammeverket er. Jeg har ikke satt meg inn i det. Så det kan jeg ikke svare på (Ansattinformant 1, på spørsmål om ansatte har fått innføring i NKR).

Nei, ikke hva selve kvalifikasjonsrammeverket egentlig innebærer. Jeg er klar over en del av de kravene og sånn (Ansattinformant 1, på spørsmål om NKR ble formidlet godt ut til ansatte).

Ja, savner formidling, men også at ansatte jobber med det og ikke minst operasjonaliserer det (Ansattinformant 4).

Gjennom mine intervjuer blir jeg informert om at det er særlig dekanen og ledergruppen på Krigsskolen som har vært mest involvert i implementeringen av NKR. Noen av informantene sier det har vært en topptung prosess. Som tidligere nevnt i teorigrunnlaget mitt vil et strategisk innovasjonsforum i organisasjonen gjerne opprettes i endringer. Denne gruppen skal bidra til samspill og informasjonsutveksling på tvers av avdelinger og enheter og dialog står i sentrum (Kjuus 2010). Dette vil være viktig arbeid for å etablere et felles grunnlag og en felles forståelse for endringer gjort. Flere av mine informanter ytrer at det er noen nøkkelpersoner som har jobbet mye med implementeringen av NKR. Likevel kan det virke som om noe av arbeidet som er blitt gjort, ikke er blitt kommunisert godt nok ut i organisasjonen. Norges offentlig utredning referert til tidligere (2007:15) hevder at Forsvaret til stadighet er i endring og omstillingsprosesser, og at dette forutsetter bl.a. en sterk, synlig og samstemt ledelse, men også god kommunikasjon av mål og retning. Videre sier den: "Forsvaret vil være tjent med en bedre ledelsesforankret omstilling som klart og tydelig gir én felles retning for utvikling av organisasjonen" (NOU 2007:15, s.56). Det er likevel viktig å merke seg at alt ansvar ikke kan legges på ledelsen.

5.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet forsøkt å belyse hvordan endringer på Krigsskolen har foregått og hvordan endringene oppfattes av ansatte på Krigsskolen, noe som står i samsvar med mitt første forskningsspørsmål. Endringene er av medlemmer i organisasjonen oppfattet og opplevd ulikt, henholdsvis for ansatte og for ansatte med lederstillinger. Hvordan kan vi forstå disse forskjellene i perspektiver mellom ledere og ansatte?

Det er store endringer som har oppstått på Krigsskolen fra høsten 2012. En intern omorganisering av Krigsskolen trådte i kraft og skal på mange måter støtte og være lik undervisningen Krigsskolen tilbyr. Innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk har vært til støtte for dette arbeidet, og det er dette dokumentet som har diktert utdanningsforløpet på Krigsskolen. Det er hovedsakelig enkelte ansatte på Krigsskolen som har jobbet med innføringen av kvalifikasjonsrammeverket. Omorganiseringen av Krigsskolen er noe som har berørt og påvirket alle ansatte på Krigsskolen og er et eget initiativ. Noe av det jeg har sett på Krigsskolen i forbindelse med dette, er også noe Norges offentlig utredning (2007:15) påpeker er viktig for Forsvaret. Det blir skrevet at å lede Forsvaret er krevende. På bakgrunn av dette vil utredningen understreke større åpenhet rundt ledelses- og beslutningsprosesser,

samt på best mulig måte utnytte organisasjonens kunnskap og kompetanse, bidra til større engasjement og involvering internt og eksternt (NOU 2007:15, s.56).

Basert på mitt datamateriale kan det tyde på at hovedandelen av mine informanter er fornøyd med omorganiseringen som trådte i kraft på Krigsskolen høsten 2012. Dette gjelder både ansatte med lederstillinger og andre ansatte i organisasjonen. Det er likevel merkbart at en del ansatte har vært noe misfornøyd med hvordan prosessen har foregått i forkant av innføringen. Implementeringen av dokumentet Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk virker for ansatte å ha blitt borte i kommunikasjonsprosessen. Som vist til her, virker en av årsakene å være en lite optimal kommunikasjonsprosess innad i organisasjonen. Ikke alle har hatt innsikt i, og forståelse av ulike prosesser. Eksempelvis er det flere som mangler en god forståelse av bakgrunnen for omorganiseringen, noe som vil være en viktig faktor for at organisasjonen sammen skal nå mål Krigsskolen har satt seg. Dette er i samsvar med hva Kjuus (2010) mener er viktig, nemlig kommunikasjon av organisasjonens mål som skal utføres sammen, i tillegg til at det er hva NOU fra 2007 trekker frem som viktig.

Jeg vil ikke tillegge Krigsskolen å bedrive overdreven endring slik Falkenberg et al. (2002) definerer det. Dette innebærer nemlig at organisasjonen gjennomfører flere tilsynelatende uavhengige endringer samtidig, samt at organisasjonen introduserer nye endringer før tidligere endringer er ferdig implementert. Likevel vil jeg kunne støtte meg til flere av slutningene tatt i Falkenberg et al. sin studie som jeg har sett på Krigsskolen. Blant annet som presisert av en lederskikkelse på Krigsskolen, at NKR og omorganiseringsprosessen springer ut av to ulike behov. Eksempelvis har NKR virket støttende i arbeidet. Det er tydelig at ansatte med lederstillinger innehar et overordnet og helhetlig blikk på Krigsskolen og at de har innhentet god informasjon rundt prosessene og ser koblinger der ansatte nødvendigvis ikke gjør det. I studien (ibid.) ble den overdrevne endringen ikke sett på som overdreven av toppledere, disse så klare sammenhenger og logiske koblinger mellom endringsprosessene. Mellomledere og ansatte derimot, så motstridende og uavhengige endringsprosesser som tok overhånd. Dette er ikke ulikt hva jeg fant på Krigsskolen, og de slutningene jeg har trukket. Det er gjerne nedover i hierarkiet i en organisasjon endringer faktisk får konsekvenser. Det er som regel her endringene skal operasjonaliseres og håndteres, og dette kan virke frustrerende for ansatte som ikke innehar et overordnet perspektiv og ser logiske sammenhenger i prosesser som foregår. Likevel kan det tyde på at ansatte innehar kompetanse i hvorledes ta i bruk eksempelvis læringsutbyttene, uten at de har eksplisitt kunnskap om at læringsutbyttene kommer fra dokumentet NKR, en form for uformell kompetanse (Lai 2004). Videre er det

påpekt at på Krigsskolen, slik Falkenberg et al. (2002) understreker, har ledelsen gjerne arbeidet lenge med forberedelser til implementering av endringer, og de har derfor lengre tid på seg til å absorbere og forstå endringene som innføres. Det er på bakgrunn av dette forståelig at det foreligger ulik oppfattelse av endringer innført mellom ansatte med lederstillinger og ansatte uten.

Det kommer frem i datainnsamlingen min at det var flere ansatte som sluttet på Krigsskolen da omorganiseringen skulle innføres, da de ikke visste deres plass i den nye organisasjonen. Falkenberg et al. (2002) hevder at (overdrevne) endringer kan påvirke produktiviteten innad i en organisasjon. På grunn av at en endringsprosess krever fokus og tid, kan organisasjonen tape kunnskap og kompetanse - dette fordi organisasjoner kan glemme gode rutiner i endringsprosessen. Blant annet trekker forfatterne (2002) frem fra sin studie at i et selskap var ansatte redde for å miste sin faglige spisskompetanse på grunn av at fokuset ble dreid mot å utvikle tverrfaglig kompetanse. Dette har Krigsskolen derimot løst på en hensiktsmessig måte, ved at de har etablert tverrfaglige team, samtidig som de opprettholder de ulike fagmiljøene som eksisterer. Likevel er det slik jeg har påpekt tidligere gjennom Kjuus (2010), Jacobsen og Thorsvik (2007) og Weick og Quinn (1999), nødvendig med informasjon for å skulle lykkes i endringsprosesser. Eksempelvis vil et velutviklet kommunikasjonssystem være av interesse for Krigsskolen. Informasjon vil kunne bidra til involvering av flere ansatte, og på denne måten utgjøre store forskjeller i endringsprosesser. St.meld.nr. 14 (2012-2013) tar opp noe i relasjon til dette. "En forutsetning for samarbeid med andre er at forsvarssektoren har velutviklede og velfungerende prosesser og metoder for å innhente, bearbeide og dele kunnskap til internt bruk. I enkelte deler av sektoren er dette allerede etablert, men det er betydelig mer å hente"(St.meld.nr. 14 (2012-2013) s.36). Slike prosesser tar selvfølgelig tid å få på plass, men det å begynne internt på Krigsskolen vil kunne gi utslag i eventuelle samarbeid eksternt på lang sikt.

6 Strategi som begrep

I denne oppgaven vil strategi bli definert i samsvar med Grants (2013) definisjon av strategi, der strategi handler om hvor og hvordan man konkurrerer. Jeg vil med dette kapitlet forsøke å besvare mitt andre forskningsspørsmål: Er det enighet i organisasjonen rundt Krigsskolens strategi? Samtlige av mine informanter definerer strategi som en overordnet plan, en form for handlingsplan, som styrer retningen organisasjonen skal ta. Det handler om å se fremover, illustrert gjennom informanter:

Men det er jo å tenke, lage en plan, tenke lengre frem enn rundt neste sving
(Ansattinformant 1).

Ja, strategi sier noe om hvor vi vil nå på lang sikt, en retning på lang sikt, og så sier den noe om hvordan vi skal gå frem for å komme dit, den sier også noe om hvilke innsatsmidler vi skal bruke for å komme dit. Det er det den er til for (Lederinformant 2).

(...) det er jo langsiktig jobbing inn mot visjoner og mål (Ansattinformant 4)

Informantenes definisjon av strategi kan tenkes å stå i samsvar med hvordan Mintzberg (1978) definerer *intendert* strategi som a priori retningslinjer, hvor strategi behandles som noe som er eksplisitt, er utviklet bevisst og målrettet og er laget i forkant av en beslutning. Det vil si en form for plan for en organisasjon. Strategi som begrep har lange tradisjoner, og særlig innenfor det militære system. Tidligere i oppgaven er det blitt nevnt at man antar at begrepet strategi stammer fra det militære (se f.eks. Løwendahl og Wenstøp 2010 & Grant 2013). Det vil si at det militære ikke er ukjent med begrepet strategi, noe jeg gjennom mine intervjuer får bekreftet. Likevel er det et paradoks, at mine informanter ikke har mye kunnskap om strategien til organisasjonen Krigsskolen, altså en strategi som går utenfor deres faglige tilbud og mer på strategi for de ansatte. I tillegg er strategi et viktig konsept på Krigsskolen, og strategi som fag inngår i flere av emnene på Krigsskolen.

6.1 Strategi på Krigsskolen

Per dags dato, opererer Krigsskolen med en strategi som står i deres studiehåndbok, slik referert til tidligere i oppgaven. På spørsmål fra meg om det finnes en strategi på Krigsskolen for ansatte, svarer en informant:

Ikke nødvendigvis for ansatte, men for alle har vi det. Den står i studiehåndboken, og så er den blitt revidert i forbindelse med omorganiseringsprosessen og ny skoleordning (Lederinformant 2).

Denne strategien er veldig generell og sier litt om alt. I forhold til hvordan mine informanter definerer strategi, som står i samsvar med Mintzberg (1978) sin intenderte strategidefinisjon, er Krigsskolens strategi ingen form for plan for hva en skal gjøre i fremtiden. Det nevnes ingen tiltak som skal igangsettes, eller målsettinger som skal nås innen et gitt tidspunkt. Som vist til tidligere, ramser den opp hovedmålsettinger og veivalg, men disse er av generell art og sier lite om hvordan Krigsskolen skal komme dit. Det kan tenkes at strategien Krigsskolen forholder seg til, ligner mer former for visjoner og mer informasjon om hva Krigsskolen skal være. Med andre ord egner den seg ikke for å være en strategi slik informantene definerer strategi. En informant ser problemet rundt strategien Krigsskolen opererer med, og sier om strategien i studiehåndboken:

Den er ikke riktig ferdig, men vi tenkte at vi må ha noe, så vi legger den ut slik den er nå. Men så trenger vi å fortsette med den, fordi det kom en del andre styringsdokumenter inn som en nødvendigvis må ta hensyn til. Og så må den være litt mer intuitiv, for hvis du har lest den, så tenker du kanskje at den sier masse om alt og ingenting. Så det er litt lite tydelig. (...) Men det står på en litt vanskeligere måte. Og så sier den noe om verdigrunnlag osv. (Lederinformant 2).

Med andre ord så sier den skriftlige strategien til Krigsskolen lite om spesifikke beslutninger og tiltak organisasjonen skal ta. Slik alle mine informanter svarer på hva en strategi er: den er planlagt, tiltak skal inkluderes og den skal si noe om hva Krigsskolen er, har paradoksalt nok ikke Krigsskolen en strategi som favner alt dette per dags dato. Det er likevel viktig å understreke at det ikke nødvendigvis er slik at en organisasjon opplever kun negative konsekvenser dersom et strategisk dokument ikke eksisterer. Løwendahl og Wenstøp (2010) mener at det å ha en godt forankret strategi ikke nødvendigvis betyr et formelt dokument. Et slikt dokument er gjerne en hjelp, men det er likevel ikke denne som representerer strategien. Kvaliteten på strategien vises hovedsakelig i det organisasjonen gjør, står for og får til. Er det en ting som gjør seg synlig i alle mine intervjuer med ansatte på Krigsskolen, er det deres fokusområde for utdanningen de tilbyr. Dette fokusområdet viser seg blant annet i Krigsskolens visjon, som lyder som følger: «Offiserer for fremtiden». I tillegg sier et av punktene i strategien noe om dette; «Krigsskolen skal ha et unikt og attraktivt lærings- og studiemiljø med individets utvikling i sentrum» (studiehåndbok, operativ 2012-2013). Dette er en form for strategisk handling Krigsskolen har tatt, og omhandler hva Krigsskolen skal være og hvordan utdanningen de tilbyr skal være. Illustrert gjennom to informanter:

Men den sier noe om at vi skal til enhver tid være oppdatert på kunnskap, og vi skal undervise og levere kadetter som skal virke de neste 10-15 årene, uavhengig av konflikt (Lederinformant 2).

Har jo et godt bilde av hva jeg tenker er viktig. I diskusjoner og når vi prater og slikt, opplever jeg sjeldent at jeg opererer på siden eller utenfor av hva de fleste tenker. Så jeg tror nok det at jeg ikke har brukt noe særlig tid på å sette meg inn i Krigsskolens strategi, er at det er indoktrinert i meg, hva som egentlig er kjernen. Og visjonen og kjernen er jo offiserer for fremtiden, og det er jo akkurat det vi lager (Ansattinformant 1).

Slik disse utsagnene viser, har mine informanter god forståelse for hva Krigsskolen skal være, og hva den skal tilby av utdanning. I tillegg er det kommet frem i datagrunnlaget mitt, at Krigsskolen har for første gang innlemmet Krigsskolens visjon i studiehåndboken. «Offiserer for fremtiden» slik tidligere nevnt, er noe Krigsskolen jobber mot, blant annet ved å inneha fokus på kadettene og deres utvikling. Det kan tyde på at ansatte på Krigsskolen er på god vei mot å etablere en realisert strategi, for å bruke Mintzbergs (1978) terminologi, noe som også står i samsvar med definisjonen til Grant (2013) som denne oppgaven tar utgangspunkt i. I forlengelse av Grants (2013) definisjon, peker utsagnene mot en gjennomtenkt evaluering av hvor organisasjonen konkurrerer (eksternt miljø) og hvordan den konkurrerer (internt miljø). Videre kommer det også frem, i forbindelse med dette, at det er første gang Krigsskolen ikke utdanner kadetter med et tenkt scenario i fremtiden, eksempelvis har de tidligere fokusert på Afghanistan. Nå derimot, er fokuset mer på den «generelle» kadetten, som i prinsippet skal kunne virke over alt. Den lite forutsigbare fremtiden Forsvaret står i møte, er også noe NOU (2007:15) tar opp: "Det grunnleggende og tidløse behovet for et forsvar synliggjøres gjennom den usikkerhet som preger den internasjonale utviklingen. Usikkerheten i det sikkerhetspolitiske bildet fram mot 2020 ligger ikke bare i endringene i forholdet mellom stormaktene man ser i dag, men også i globale spørsmål som knappe ressurser, internasjonal terrorisme, spredning av masseødeleggelsesvåpen og klimaendring" (NOU 2007:15, s.63). Krigsskolen har med andre ord tatt et strategis valg og en kan se dette i henhold til hva Child (1972) mener er viktig innenfor strategi: samspillet mellom miljø og organisasjon, og en beslutningstakers valg. Krigsskolen har med andre ord valgt sitt miljø og hva kadetter skal utdannes til, og det er tydelig at dette er godt inkorporert blant informantene.

Ja, eller litt mer helhetlig (...) Du må være i miljøet, du må være på våpenskole i Nord-Norge og sånt for å bli god i det. Men det de kan lære her, er å bli gode til å tenke. Og da har vi blitt enige med oss selv om at vi skal lære dem å tenke og lære dem å forstå, og så kan noen andre lære dem det med å skru våpen og sånt (Ansattinformant 3).

Kan en form for strategi som a posteriori, realisert strategi, (Mintzberg 1978) dvs. en strategi som dannes gradvis ettersom beslutninger er tatt, være gjeldende i Krigsskolens tilfelle? Utsagn kan tyde på det. Likevel vil det alltid være til hjelp, slik Løwendahl og Wenstøp (2010) hevder, å ha et dokument å forholde seg til. Det vil sannsynligvis gjøre det lettere å gjennomføre og evaluere ulike tiltak i organisasjonen.

6.2 Oppsummering

Strategi vil påvirke en organisasjons utvikling og den berører alle styrende organer innenfor en organisasjon (Løwendahl og Wenstøp 2010). Krigsskolen opererer med en strategi som står i studiehåndboken, og er meget generell og slik det fremkommer fra mitt datamateriale – ikke ferdigutviklet. Dette er i prinsippet den eneste overordnede og skriftlige strategien Krigsskolen opererer med. Derfor er det et paradoks at samtlige av mine informanter definerer strategi som eksplisitte mål og tiltak for å nå mål. Dette er definisjoner som står i samsvar med blant annet Mintzberg (1978) sin definisjon av strategi som a priori, en intendert strategi. Dette er strategi som ikke står i samsvar med strategien Krigsskolen har nedskrevet i studiehåndboken. I tillegg er det blitt nevnt av flere forfatteren (bl.a. Løwendahl og Wenstøp 2010 og Grant 2013) at begrepet strategi har opphav fra det militære, fra 500 år før Kristus. Hva er årsaken til at det ikke eksisterer en konkret strategi på Krigsskolen? Løwendahl og Wenstøp (2010) sier som sagt at en strategi ikke nødvendigvis trenger å innebære et skriftlig dokument, og det kan virke som om Krigsskolen per dags dato er fornøyd slik den er nå. Til tross for dette, er det fremkommet et sterkt gjeldende syn på hva Krigsskolen skal være, og denne har vist seg at det er enighet rundt blant informantene.

På bakgrunn av endringene innført på Krigsskolen, har deres strategiske tankegang tatt en litt annet vending. Der det tidligere var fokus i utdanningen på å utdanne kadetter som eksempelvis skal virke i Afghanistan, er dagens situasjon annerledes. Krigsskolens visjon går som følger: «offiserer for fremtiden». Fremtiden er ikke satt, og den militære situasjonen er uforutsigbar, jf. også NOU fra 2007. (2007:15). På bakgrunn av dette har Krigsskolen tatt et strategisk valg om å velge sitt miljø, jf. Child (1972), som de anser som ukjent. Utdanningen vil derfor innebære å utdanne kadetter til å kunne jobbe hvor som helst i en militær kontekst, på sitt utdanningsnivå. Dette kan man kanskje hevde er en form for strategi som a posteriori, for å bruke Mintzberg (1978) sin terminologi. I tillegg er fokuset hos Grant (2013) omkring strategi ikke en plan med instruksjoner, snarere noe konsistent som over tid skal gi retning til

beslutninger. Kanskje det er derfor strategien Krigsskolen har skriftliggjort er så generell? Da den ble skrevet var ikke endringene ordentlig implementert, og denne strategiske tankegangen var nødvendigvis ikke satt enda. Det er nevnt at den skal revideres, og på bakgrunn av informasjon fra datamaterialet mitt vil noe av endringene sannsynligvis inkludere dette nye fokusområdet.

Ut fra intervjuene mine har jeg tolket det dit hen at samtlige informanter er inneforstått med hva Krigsskolen står for, hva de skal være, hva de skal tilby og deres strategiske tankegang rundt dette, skinner igjennom. Det er nemlig «brukervennlige» kadetter de skal utdanne, og tankene rundt visjonene «offiserer for fremtiden» støtter dette synet. Kanskje kan en si at dette er en form for taus kunnskap hos Krigsskolens ansatte? Dette fokuset rundt usikkerheten for Forsvaret for fremtiden, er noe NOU-en referert til tidligere, tar opp: "Et grunnleggende krav er å opprettholde et troverdig militært forsvar også på lang sikt. Det mest sikre med framtidens militære operasjoner er at en må forvente fortsatte endringer i hvorledes militære styrkes anvendes og opererer. Dette vil kreve løpende tilpasninger og fleksibilitet også i det norske Forsvaret" (NOU 2007:15 s. 23). Det kan tyde på at Krigsskolen har tatt dette i betraktning.

Dette kapittelet har bidratt til å besvare mitt andre forskningsspørsmål som omhandler om det er enighet rundt Krigsskolens strategi. Først og fremst sier deres intenderte og skriftlige strategi lite om hvilke tiltak som skal igangsettes for å nå mål Krigsskolen har satt seg, og er slik informantene selv definerer strategi. Likevel viser det seg at informantene er på vei mot å etablere en realisert strategi, de er svært klar over hva de vil og hva fokusområdet deres består av, og felles strategiske tanker omkring dette tyder på å være gjeldene blant informantene.

En idé for Krigsskolen ville være å dokumentere den felles etablerte strategien, som det er enighet omkring. På den måten vil ansatte ha et dokument å forholde seg til, som i tillegg samsvarer med deres fokusområde for utdanningen. I tillegg vil det en informant nevnte han savnet, å ha et dokument å forholde seg til, som organisasjonen sammen operasjonaliserer. Datamaterialet mitt peker på en felles etablering av strategi, og for Krigsskolen vil det være av verdi å forfølge denne utviklingen.

7 Kompetanse- og strategielement

I denne oppgaven er kompetanse definert som evner, kunnskaper, holdninger og ferdigheter som kan anvendes til å utføre arbeid. For å etablere en felles forståelse for hva kompetanse er, spurte jeg alle mine informanter om hva de legger i begrepet kompetanse. På den måten vil jeg forsøke å etablere en operasjonalisering av begrepet, som jeg deretter kunne gå ut fra i videre spørsmål om kompetanse. Denne analysen vil være med på å besvare mitt siste forskningsspørsmål: hvorledes ansatte forstår kompetanse og kompetanseutviklingstiltak på Krigsskolen.

7.1 Ulike definisjoner av kompetanse

Basert på min datainnsamling er det mye som tyder på at Krigsskolen har jobbet med hva Krigsskolen skal legge i det diffuse begrepet som kompetanse er. Hovedsakelig definerer mine informanter kompetanse med elementer som kunnskap, ferdigheter, holdninger, mestring og det å kunne anvende kompetansen. Dette kan illustreres gjennom bl.a. fire av mine informanters utsagn om hva de legger i kompetanse:

(...) det er summen av både kunnskap og ferdigheter og det å kunne anvende det (Ansattinformant 1).

Det vi har brukt frem til [vi begynte å bruke begrepet] læringsutbytte, var jo også kunnskap, ferdigheter og holdninger (Lederinformant 1).

(...) kompetanse er den kunnskapen og de ferdighetene som de som jobber her, har for å kunne gjøre jobben sin. Det er for så vidt holdninger også, eller det prosessuelle. Det er både prosess og fag, egentlig. Og praktisk (Ansattinformant 3).

Hm... Hvordan definerer vi kompetanse da? Kompetanse er egentlig evner og ferdigheter til å utføre spesifikke arbeidsoppgaver og ting - det å mestre noe, mestre noe som man skal gjøre (Ansattinformant 4).

De to resterende informantene definerer kompetanse i tråd med disse som er nevnt, men hovedforskjellen ligger i deres fokus på kompetanse i form av oppdragsløsningskompetanse. Oppdragsløsningskompetanse er det øverste nivået av kompetanse en kadett - som Krigsskolen skal utdanne - skal utvikles innenfor, og denne kombinerer både faglig, sosial og personlig utvikling. Illustrert gjennom en av informantene:

Og det er en kombinasjon av fagkompetanse fra ulike fag, sosial kompetanse som har å gjøre med hvordan mennesker forholder seg til hverandre, kommunikasjon etc. Og så har det å gjøre med hvem du selv er, evner, holdninger, moral, etikk, den type ting,

fysisk yteevne, mental kapasitet (...). Så vi har delt det inn i de tre, og så er det den fjerde, som er litt vanskelig å få tak i, som er oppdragsløsningskompetanse. Det handler jo om trening i å kunne kombinere de tre andre, for å nå et resultat (Lederinformant 2).

Det er som tidligere sagt, ulike måter å definere kompetanse på. Et skille går på om en definerer kompetanse som individrettet eller mer kollektivt rettet. Slik det fremkommer av særlig de første fire utsagn, kan det tolkes dit hen at fokuset ligger på individuell kompetanse, i tråd med Nordhaugs (2004) definisjon av en arbeidstakers kompetanse. Boreham (2004), derimot, mener kompetanse bør anses som kollektivt, i tillegg til at det kan være individuelt. Borehams fokus er på yrkesmessig kompetanse, og denne bør i større grad enn den gjør nå, anses som kollektiv, dvs. at en fokuserer på kompetanse eksempelvis gjennom grupper og team. Dette er meget relevant i forbindelse med Krigsskolen, der bruk av team og faggrupper er et faktum. Som tidligere sagt i teorikapittelet mitt, fokuserer Boreham (2004) på tre ulike aspekter for å etablere en kollektiv kompetansebase, se for øvrig kapittel 3 under kompetanse. Nordhaug (2004) sier noe av det samme innenfor sin definisjon av kompetanse. I tillegg til den individuelle kompetanse understreker Nordhaug at kompetanse kan bestå av flere elementer, og inkluderer arbeidsgruppers kompetanse og bedrifters kompetanse. Det er tydelig at Krigsskolen ser verdien av kollektiv kompetanse eller arbeidsgruppers kompetanse, da de har etablert faggrupper og team i forbindelse med omorganiseringen. Nordhaug mener team i næringslivet er i stor vekst, og hos Krigsskolen er dette gjeldende. Blant annet er det kommet frem i mitt datamateriale at ansatte på Krigsskolen er positivt innstilt til både team og faggrupper:

Forhåpentligvis ser de [ansatte] etter hvert verdien av å samarbeide, og at det er fordelaktig for sitt eget fag i tillegg til andre fag, overfor kadettene. Og da er det først og fremst i faggruppemøtene, i seksjonsmøtene, i teammøtene. De viktigste møtene vi har, er kanskje teammøtene - for å få det til å passe sammen når man møter hverdagen (Lederinformant 2).

Men det tror jeg og er hensiktsmessig, men tenkningene og det faglige blir tatt opp i faggruppene, der vi sitter med både fag x og fag y, å se det i sammenheng, det er der vi sparrer de ideene, så blir det mer koordinering (Ansattinformant 4).

Jeg oppfatter det som at det er en bra diskusjon, det er en formell diskusjonsarena. Alle sitter i samme rom på disse teammøtene og diskuterer det som er greia for det kullet da. Det er både faglig og personlig utvikling av kadetter og sånt noe. Team funker (Ansattinformant 3).

Krigsskolen etablerer med andre ord deler av sin kollektive kompetansebase, bl.a. i team og faggrupper, hvor diskusjoner foregår. Det Nordhaug kaller felleskompetanse, kommer bl.a. på

bakgrunn av arbeidsgruppers kompetanse. Denne kompetanse går ut over enkeltindivids kompetanse og oppstår i team, og en vil kunne støtte og utfylle hverandres kompetanseområder, i tillegg til at det kan bidra til dannelsen av ny kompetanse. Med andre ord vil teammøtene og faggruppene ideelt sett bidra til gode utviklingsmuligheter, samt ny kompetanse. Likevel kommer det frem i noen av mine intervjuer at det ikke bare er enighet omkring begrepet kompetanse. Kompetanse er et diffust begrep, og det er vanskelig å finne én definisjon innenfor en organisasjon, og det er ikke nødvendigvis slik at *det* er til det beste heller. Det som likevel sterkt viser seg i mitt datamateriale, er at Krigsskolen er godt på vei for å etablere en egen definisjon av kompetanse, som de anser som riktig for deres profesjon, deres yrke og deres utdanning, nemlig oppdragsløsningskompetanse. Slik lederinformant 2 definerte oppdragsløsningskompetanse, skisseres et fokus omkring helhetlig utvikling - et kompetansebegrep som favner mye og som står i samsvar med deres fokus omkring utdanningen: helhetlig utvikling av kadetter og offiserer for fremtiden. Dette konseptet forholder alle mine informanter seg til, og det tyder på en bred enighet omkring fenomenet kompetanse. Illustrert gjennom en informant:

Når det gjelder kompetanse, tenker jeg det er en kunnskap som du er i stand til å omsette i handling, etter hvert med erfaring, du gjør det av erfaring (...)Det kan også være en slags oppdragsløsningskompetanse som vi er opptatt av her (Ansattinformant 3).

Som tidligere nevnt i teorikapittelet mitt, hevder Nordhaug at en bedrifts kompetanse sannsynligvis er den viktigste kompetansen innad i en organisasjon. Blant annet har jeg fått inntrykk av at ansatte på Krigsskolen ser kompetanse som meget yrkesspesifikk, og vektlegger gjerne brukskompetanse:

Men alle de ord og uttrykk som på en måte skal beskrive dette[lederutvikling], abstrakt da, krever at en har kontroll på hva alle ord og uttrykk og hva teorier betyr, og hvordan det skal operasjonaliseres, hvordan ser dette ut i praksis. For man kan jo dra frem masse fine teorier og prate om det, men de blir jo verdiløse innenfor et profesjonsstudium, hvis en ikke klarer å nyttiggjøre seg av det i praksis, hvis man ikke ser det i sammenheng (Ansattinformant 1).

For i KS' ramme må man se på kompetanse som hva man faktisk trenger for å kunne utøve profesjonen eller utøve sitt yrke når man er ferdig (Lederinformant 2).

Det er spennende å se at på Krigsskolen er de meget opptatt av brukskompetanse, og da særlig på bakgrunn av at det er en profesjon som skal levere «ferdige» kadetter etter endt utdanning. Dette ansvaret Krigsskolen bærer, er det tydelig at de tar på alvor og har god forståelse av. Datainnsamlingen peker på at Krigsskolen har etablert en egen metodikk og pedagogikk, og at

denne er på vei mot en etablering på Krigsskolen. Videre vil det derfor være spennende å se hvordan ansatte på Krigsskolen opplever kompetanseutviklingstiltak, og derfor vil analyse og diskusjon omkring dette presenteres. Slik presentert nå og neste del, vil være med på å belyse et av mine forskningsspørsmål der jeg spør hvordan Krigsskolens ansatte oppfatter kompetanse og kompetanseutviklingstiltak.

7.2 Strategisk kompetansestyring

På bakgrunn av omorganisering og implementering av NKR har det vært arrangert flere fagdager for ansatte på Krigsskolen. Strategisk kompetansestyring handler om planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre organisasjonen og medarbeidere nødvendig kompetanse for nå definerte mål (Lai 2004). I forlengelsen av dette er det i denne forskningen tatt utgangspunkt i en modell utarbeidet av Grønhaug og Nordhaug (2004), se for øvrig figur 2; Kompetansestrategi, under punkt 3.3 Kompetanse- og strategielement. For å utnytte kompetansen etablert etter kompetanseoppbygging er det fire ulike steg en må innom. Organisasjonen må registrere kompetansebehov, kartlegge organisasjonens kompetanse, foreta en gapsanalyse for deretter å utvikle en plan for kompetanseoppbygging og en gjennomføring av denne. I strategien Krigsskolen opererer med, sier et av punktene at Krigsskolens medarbeidere skal inneha solid profesjonskompetanse og akademisk tyngde (KS operativ studiehåndbok, 2012-2013) og derfor burde dette være av verdi for Krigsskolen som organisasjon. I endringsprosesser hevder Kjuus (2010) det er utfordrende bl.a. å utarbeide planer og strategier som kan brukes, forankre (kompetanse)strategien, utvikle god sammenheng i planer og sikre oppfølging. Vi skal nå se nærmere på hvordan dette er blitt gjort på Krigsskolen.

7.3 Strategiformulering

De fire første trinnene i modellen omhandler beslutninger om hvilken kompetanse organisasjonen trenger, og hvorledes den skal bygges opp. Med bakgrunn i at Krigsskolen har gjennomgått en endringsprosess er det naturlig å stille spørsmål omkring de fire trinn - til å begynne med om det er registrert noe kompetansebehov i forkant av omorganiseringen. Her vil utgangspunktet være en eksterntanalyse av hva markedet trenger (Nordhaug 2004), ikke ulikt hva Grant (2013) hevder er viktig ved å utvikle en strategi, nemlig hvor en konkurrerer, dvs. det eksterne miljøet organisasjonen forholder seg til. I tillegg til at en ser likheter til

Grants teori på strategi, er også Krigsskolens ansatte og hva Mintzberg (1978) definerer strategi som, verdifull her. På spørsmål om det i forkant av omorganiseringen og NKR er foretatt noen registreringer av kompetansebehov eller kartlegging av intern kompetanse blant ansatte, sier de fleste at det ikke er foregått noe strukturert arbeid på området omkring dette. To av mine informanter sier at Krigsskolen er en liten organisasjon, derfor har ledelsen og organisasjonen god oversikt over hva de har av kompetanse, og dermed er det ikke behov for en strukturert og systematisk undersøkelse omkring steg to som er kartlegging av intern kompetanse. Likevel, er det viktig å nevne det Nordhaug (2004) kaller "latensproblemet", som handler om ansattes skjulte kompetanse. Her ligger det store ressurser, og fordi kompetanse er et abstrakt begrep, er det vanskelig å få tak i den. Om det er vanskelig å fange den opp rent systematisk, er det mulig å finne frem til denne ved å gi individer varierte og utfordrende oppgaver i arbeidet. Lai (2004) sier i forlengelsen av dette at å kartlegge en organisasjons kompetansebeholdning er nesten umulig, den vil aldri inneholde all kompetanse en organisasjon kan forvalte. Den mest verdifulle kompetanse, mener Lai, er ofte skjult og derfor utenfor rekkevidde til å kunne dokumenteres.

Det tror jeg ikke. Jeg tror de fleste vet hva som er min ekspertise. Ikke noe sånn strukturert kompetansekartlegging hvor vi kjørte en survey på det og sånt, det gjorde vi ikke. Men at de gikk gjennom personer og deres kompetanse, det er jeg helt sikker på at de gjorde, for det fikk jeg høre (Ansattinformant 4).

Det denne informanten sannsynligvis henviser til, er ansattes formelle kompetanse, som i og for seg er lett å identifisere og dokumentere. En utfordring for Krigsskolen vil være å få oversikt over større deler av ansattes kompetanse, ikke kun den formelle utdannelsen. Videre er det forståelig at organisasjonen i forkant ikke har fullstendig oversikt over hvilken kompetanse det vil bli behov for når omorganiseringen og NKR implementeres. Slik en informant svarer meg på spørsmål angående dette:

Ja, men ikke nødvendigvis. Vi skjønnte at det kom til å kreve en ny kompetanse, men ikke nødvendigvis hva og hvilket nivå osv. Nytt studieprogram har bekreftet det vi trodde (Lederinformant 2).

Eksempelvis trekker flere informanter inn at det er behov for mer kompetanse innenfor historisk metode, i tillegg til pedagogikk og juss. Dette er da kompetansemangelen, altså steg tre i modellen. Måten dette blir håndtert på, er i form av formell utdanning. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i forbindelse med kompetansehevingsnotatet utarbeidet av Krigsskolen. Det har foregått lite systematisk, skriftlig og strategisk arbeid med strategiformuleringens tre første steg innenfor kompetansestrategi på Krigsskolen i forkant av omorganiseringprosessen

og implementeringen av NKR. Dette illustreres også tidligere i analysen, hvor formidlingen og opplæring i NKR samt informasjon om omorganiseringsprosessen har vært oppfattet som lite optimal for ansatte på Krigsskolen. I tillegg er det flere som nevner at ved den nye studiemodellen (implementering av NKR) fordres ny kompetanse eller kanskje ny innsikt i hvordan arbeide videre - illustrert gjennom to informanter:

Det som er blitt sagt, er at den nye studiemodellen er så avansert. Du må forstå så mye, sammenheng, vi har utviklet litt vår egen metodikk og egen pedagogikk (Ansattinformant 2).

Først så vet vi hva målsettingen med den nye skolemodellen er. Det er veldig stort, men hvilken kompetanse må de ansatte ha for å kunne undervise på den nye skolemodellen? (Ansattinformant 3).

På bakgrunn av dette har Krigsskolen gjennomført flere fagdager, hvor jeg fulgte fire av disse. Steg fire i strategiformulering innenfor Grønhaug og Nordhaugs modell er plan for kompetanseoppbygging. Strategiske planer for tiltak er viktig, slik at de blir gjennomført. Basert på mine intervjuer er det ikke fremkommet noen informasjon om skriftlige dokumenter som sier noe om hvordan dette skal foregå. Likevel oppfatter jeg stor enighet blant ledelsen og andre om at det er behov for fagdager for å etablere en forståelse for alle ansatte omkring ny studiemodell og omorganiseringen på Krigsskolen. Som sitatene ovenfor indikerer, er det behov for opplæring rundt omorganisering og implementering av NKR. Dette understrekes også av en annen informant:

Det kommer til å være et behov for, i forkant av, generelt sett et behov for aktivisering og opplæring blant ansatte rundt omorganiseringen, for å få til dette, den nye skoleordningen. I tillegg definerte vi på et tidspunkt at i forkant av oppstart av alle disse nye emnene, er vi nødt til å ha en gjennomgang for alle, så de skulle skjønne hva dette var, og hvordan det var lagt opp osv. (Lederinformant 2).

Det har foregått fagdager på Krigsskolen gjennom høsten 2012 omkring ulike emner studiemodellen inneholder, slik at en etablering av de ulike emnene er forstått av alle ansatte. Emnene 1, 2 og 3 ble gjennomgått da. I desember deltok jeg da emne 4 skulle presenteres. Lai (2004) sier at kompetanseheving kan forstås som å utvikle høyere og mer spesialisert kompetanse hos de ansatte for å ivareta dagens og fremtidens oppgaver. Fagdagene i januar omhandlet nytt lederutviklingskonsept og nytt kvalitetssikringssystem på Krigsskolen. Jeg anser derfor disse fagdagene som et tiltak for kompetanseheving. Flere av mine informanter har påpekt at Krigsskolen nå benytter seg av en form for egen metodikk og egen pedagogikk, og en kan kalle dette organisasjonsspesifikk (Lai 2004) kompetanse. Dermed er det viktig at

alle på Krigsskolen har kompetanse på området. Dette synet på fagdager som kompetanseheving er det ikke alle av mine informanter som deler:

Nei, det var egentlig bare sånn. Man snakker kanskje om sånn at man skal tilføre kompetanse, men for meg var det mer sånn "nice, ja, nice". Man tilfører kanskje ikke kompetanse, men litt mer hva driver vi med (Ansattinformant 1).

Det er ikke på toppen av min liste når det gjelder kompetanseheving, for å si det sånn. La oss kalle det kunnskap, eller informasjon, om viktige prosesser på skolen (Ansattinformant 3).

Disse utsagn kan tyde på at det eksisterer en noe annen forståelse av hva kompetanseutvikling består av på Krigsskolen enn slik det er definert i oppgaven. Det er dermed ikke sagt at Krigsskolen ikke anser fagdagene som verdifulle, de har tross alt valgt å innføre dem. Å inneha organisasjonsspesifikk kompetanse kan styrke den totale kompetansebasen Krigsskolen har. Nordhaug (2004) hevder at for organisasjoners egen del er det viktig å fokusere på bedriftens totalkompetanse. Innenfor denne inkluderes ansattes individuelle kompetanse samt arbeidsgruppers kompetanse og kan ikke tilbakeføres til enkeltindivid. På bakgrunn av omorganiseringen og NKR og den nye metodikken og pedagogikken Krigsskolen operer med, er denne vektleggingen viktig. Gjennom de fagdagene som jeg har observert, virker det som om Krigsskolen er opptatt av dette og ser behovet for denne opplæringen. Selv om Krigsskolen ikke tar i bruk en systematisk kompetansestyring når det gjelder intern opplæring i sin organisasjon, og opererer innunder denne, er det viktig å nevne at de innehar mange gode tiltak og tanker omkring kompetanseheving, noe fagdagene er et eksempel på.

7.4 Strategiiverksettelse

Stegene fem og seks i modellen det er tatt utgangspunkt i, omhandler strategiiverksettelse. Strategiiverksettelse kan ses i sammenheng med Grants (2013) definisjon av strategi, hvor strategi er en form for samlende tema som skal gi sammenheng og retning til handlinger og beslutninger i en organisasjon. I Mintzberg (1978) sin terminologi er dette en form for strategiformasjon, det er den realiserte strategien. Slik det tidligere er nevnt i oppgaven, trenger ikke en strategi å være et formelt dokument (Løwendahl og Wenstøp 2010) for at det skal kunne kalles en strategi. En strategi handler om hva en organisasjon står for, og hvordan den handler deretter. Gjennom mine intervjuer har jeg fått et godt innblikk i bakgrunnen for fagdagene jeg har observert, og hva den strategiske tankegangen bak dagene har bestått av.

Det er av ledelsen og ansatte ansett som behov for fagdager omkring endringene som har foregått på Krigsskolen, da dette krever ny innsikt og kompetanse på disse områder.

Kompetansebehovet hos ansatte innenfor Forsvaret som til stadighet er i endring, understrekes også i NOU 2007:15 der det står: "Kompetansebehovet omfatter også evnen til utvikling og endring for å kunne møte nye utfordringer og utnytte nye muligheter som oppstår som følge av endringer i Forsvarets omgivelser. Behovet for denne formen for utviklingskompetanse inkluderer alle nivå og deler av virksomheten" (NOU 2007:15 s.23). Steg fem i Grønhaug og Nordhaugs modell er gjennomføring av kompetanseoppbygging, og er en avgjørende fase i modellen. Om Krigsskolens «realiserte», men ikke-skriftlige strategi, skal stå i samsvar med deres interne opplæring bør derfor fokuset rundt fagdagene være implementeringen av NKR og dermed ny studiemodell samt omorganiseringsprosessen. Slik jeg oppfattet fagdagene, gav disse innsikt og kompetanse bl.a. omkring emne 4, hvor fokuset var å få til en god tverrfaglighet på tvers av fag som skulle levere innenfor emnet. Fagdagene i januar tilførte kompetanse og bredere forståelse blant ansatte for nytt lederutviklingskonsept og kvalitetssikringssystem på Krigsskolen. Der det tidligere har skortet på involvering av ansatte i prosessen rundt endringene på Krigsskolen, opplevde jeg under observasjonen av fagdagene at dette var det sterkt fokus på. Her aktiviseres alle ansatte om et felles konsept:

Og det er kanskje ikke det viktigste hva folk gir tilbakemelding om, men at de gir tilbake i det hele tatt, å få et eierforhold (...) Men når de må mene noe og diskutere noe, så gjør det noe med forpliktelsen da (Ansattinformant 3).

Lai (2004) hevder at dersom medarbeidere innenfor organisasjonen deltar aktivt i kompetanseutvikling, vil det kunne gi et sterkere eiendomsforhold til tiltakene iverksatt, og dette kan igjen bidra til å forsterke motivasjonen og ansvarliggjøringen hos ansatte. Selv om de ansatte ikke anser fagdagene som kompetanseheving i den forstand at den skal tilføre kompetanse på området, har dagene hatt som strategiske mål å bidra til en bredere forståelse blant ansatte for endringene på Krigsskolen. Om Krigsskolen har nådd dette målet, er uvisst for meg basert på min datainnsamling. Likevel skal vi se hva slags planer Krigsskolen har for å utnytte kompetanse fagdagene har gitt, i etterkant av disse.

Steg seks i modellen handler nemlig om utnyttelse av kompetanse og er også en form for strategiiverksettelse. Nordhaug (2004) nevner at dette handler om at kompetansen som er tilført faktisk blir brukt. På spørsmålet om det foreligger noen tanker omkring det å ta i bruk kompetansen som er tilført etter fagdagene, er det stor enighet fra alle mine informanter om at det bør det være. Hvordan det skal gjøres, får jeg inntrykk av at det ikke er laget noen plan

for. Noen nevner torsdagssamlinger, hvor ansatte møtes på en uformell arena og hver seksjon har sin dag de har ansvar for, andre nevner teammøter og seksjonsmøter:

Ja, på Krigsskolen har vi noe veldig fint som kalles torsdagssamling (...)Så det er litt opp til oss hvilke baller vi vil holde i lufta, så vi har absolutt muligheter. Ellers sitter vi på forskjellige steder og kan gi innspill og oppgaver til ulike linjeledere.
(Ansattinformant 2).

Med andre ord er det ikke laget en (strategisk) plan for hvordan dette skal gjøres. Grønhaug og Nordhaug (2004) hevder at steg seks er en vesentlig del av organisasjonens totalstrategi, og denne innebærer organisering, overvåking og motivering. Det kan tyde på at en plan for dette er fraværende, basert på opplysninger fra mine informanter. Å vektlegge hvordan ta i bruk kompetanse tilført vil være av verdi i alle organisasjoner. Dette er kanskje det som oppleves som mest vanskelig, men det er likevel her fruktene av tid og ressurser brukt på kompetanseutviklingstiltak ligger. Likevel hevder Høytrup og Ellström (2007) på bakgrunn av en svensk studie at det er særlig sju faktorer som er betydningsfulle for fremgang i satsing på kompetanseutvikling i organisasjoner. En av disse faktorene er forekomsten av såkalte ildsjeler, som opererer som forandringsagenter som holder ideer levende, bærer dem frem og mobiliserer andre til å utvikle dem. Dette er noe jeg tydelig har vært vitne til ved å observere fagdage på Krigsskolen, samt at det kommer frem i noen av mine intervjuer. Jeg opplevde meget stort engasjement og positivitet i forbindelse med omorganisering og implementering av NKR da jeg selv var til stede ved Krigsskolen. Det er likevel viktig at ansatte i organisasjonen opplever involvering i prosessen. På spørsmål fra meg om det vil forekomme flere fagdager på Krigsskolen, nevner en av mine informanter at det hovedsakelig vil komme før de nye emnene kjøres i gang, og da gjenstår emnene 5, 6 og 7. Andre strategiske planer omkring intern opplæring på Krigsskolen kommer ikke frem gjennom mitt datamateriale. Flere av mine informanter savner dette.

Men for at vi skal bli bedre som et team og få utviklet bedre produkter felles og felles retning på studiet, så tror jeg det. Ja, jeg kunne tenkt meg flere fagdager, det er altfor lite av det (Ansattinformant 4).

Men det er klart nødvendig med fagdager, minimum to dager i hvert semester, men det burde vært satt av to uker til sånn type informasjon (Lederinformant 2).

Andre vektlegger annet når det gjelder kompetanseutvikling:

Nei, ikke fagdager. Jeg ser det klart selv og det man kjenner på når man jobber her, og slikt opplegget har blitt, er at innenfor en del ting skulle en gjerne sett at en hadde

mer kompetanse(...)En mastergrad ville det vært et behov for at flere tar, at flere i avdelingen ville tatt en mastergrad (Ansattinformant1).

Lai (2004) hevder det per dags dato er en klar trend mot større vekt på intern opplæring. Dette vil kunne gi bedre grunnlag for utvikling av essensiell organisasjonsspesifikk kompetanse, langt mer enn standardiserte, eksterne utviklingstiltak. I tillegg til dette ser man, i større grad enn før, verdien av uformell, intern læring som er knyttet til arbeidsplassen. Basert på implementeringen av NKR og den interne omorganiseringsprosessen på Krigsskolen er det naturlig å anta at de ser verdien av intern opplæring, med tanke på fagdagene de har organisert gjennom høsten 2012 og våren 2013. Likevel vil jeg kunne hevde at hovedfokuset og forståelsen av kompetanseutviklingstiltak på Krigsskolen er formell opplæring i form av formell utdanning. Dette kommer særlig frem i deres eneste dokument omkring kompetanseutvikling per dags dato, nemlig i forbindelse med formell utdanning.

7.5 Formell kompetanse

Lai (2004) ytrer et skille mellom formell og uformell kompetanse. Formell kompetanse innebærer kompetanse som kan dokumenteres gjennom utdanningssystemet eller godkjente sertifiseringsordninger. Krigsskolen definerer formell utdanning som noe som reguleres av dokumentet KS kompetansepolitikk, og beslutningsnivået ligger hos sjef for Krigsskolen, samt at budsjetteringen ligger sentralt på Krigsskolen ved kompetanseseksjonen (Kompetansehevingnotat 2013, s. 2-3). Formell utdanning er ikke mitt hovedanliggende i denne oppgaven, da mitt fokus snarere ligger på intern opplæring innad i organisasjonen. Jeg vil likevel inkludere dette, da Krigsskolen har et særlig fokus her. Gjennom mine intervjuer fikk jeg et noe sprikende syn på hva fagdagene kan karakteriseres som. Flere av mine informanter anså ikke fagdagene som en form for kompetanseutvikling. I forbindelse med mitt forskningsspørsmål om hvordan ansatte forstår kompetanseutvikling, er det tydelig hvor fokuset deres ligger, nemlig på formell utdanning:

Jeg legger litt mer i kompetanseheving enn å sitte i et møterom en dag (Ansattinformant 3).

(...) ville det være en fordel, selvfølgelig, å ha mer utdanning. Men da tenker jeg, kan en like godt bruke formell utdanning – og få mer utdanning (...) (Ansattinformant 1).

Fokuset på kompetanseutvikling i form av formell utdanning tydeliggjøres også i et notat utarbeidet på Krigsskolen som omhandler kompetanseutvikling ved Krigsskolen 2013-2016. Dette notatet baserer seg på grundig arbeid omkring temaet strategisk kompetansestyring,

særlig ved formell utdanning, men også intern opplæring nevnes i dokumentet, definert som «kortere kurs».

Man kartlegger i praksis hva man trenger og sammenlikner dette med hva man har. Gapet mellom hva man trenger og hva man har gir det aktuelle kompetansebehovet. Dette bør være en naturlig del av Krigsskolens årlige kompetanseutviklingsaktivitet (...) Når man har identifisert kompetansebehov kan man iht. modellen enten rekruttere ansatte med rett kompetanse eller man kan kompetanseheve de som allerede jobber på Krigsskolen (Kompetansehevingsnotat 2013, s. 2).

Med «modellen» referert til ovenfor er det snakk om Nordhaugs kompetansekjedemodell som er tilpasset Krigsskolen. Kjeden består av elementene kartlegging av kompetansebehov, ny-rekruttering av kompetanse, kompetanseheving og utnyttelse av kompetanse. Notatet skal danne saksgrunnlag for ledergruppen og fordrer diskusjon og behandling av plan for kompetanseheving på Krigsskolen. Ifølge dette notatet er det av sentrale aktører på Krigsskolen foretatt en systematisk analyse av kompetansebeholdningen Krigsskolen har, samt hva de mangler, i tillegg til at det er utarbeidet en del tiltak, eller en plan for kompetanseoppbygging for ansatte i form av formell utdanning.

Alle seksjonene har meldt inn sitt behov for kompetanse med vekt på formell utdanning. Notatet vil kort redegjøre for denne innmeldingen, og kompetanseseksjonens kommentar gis ved den enkelte innmelding (Kompetansehevingsnotat 2013, s. 3)

Midler til kompetanseheving i 2013-2016 bør prioriteres til utdanning på mastergradsnivå innenfor fagområdene militærteori og taktikk og ledelse (Kompetansehevingsnotat 2013, s. 5).

Høyrup og Elström (2007) hevder at en vanlig situasjon for organisasjoner er at virksomheten eller teknologiske endringer skaper et kompetansegap – ferdigheter forespurt er kun tilgjengelig i begrenset grad av personellet. I henhold til dette blir det understreket i notatet at det er behov for kompetanse hos ansatte, men at behovet er i stadig endring.

Krigsskolen driver en kompetanseintensiv virksomhet og behovet for kompetanse hos de ansatte som underviser eller er faglig ansvarlig på Krigsskolen er stort. Samtidig som behovet er stort, er dette behovet stadig i endring (Kompetansehevingsnotat 2013 s.1).

Endringer på Krigsskolen innebærer to forhold, ifølge Krigsskolens kompetansepolitikk:

Krigsskolens fagplaner og studieplaner må utvikles i takt med samfunnsutviklingen og utviklingen som skjer på militære fagområder (...) Militært ansatte i Forsvaret er underlagt søknadssystemet og beordringsplikt. Dette gir rotasjon blant Krigsskolens

militære instruktører, og slik rotasjon kan få konsekvenser for skolens kompetansenivå (Krigsskolens kompetansepolitikk 2009 s.1).

Særlig det siste forholdet handler per dags dato om endringer i form av implementering av NKR og også den interne omorganiseringen som har foregått på Krigsskolen. Dette gjør det nødvendigvis vanskelig å bedrive strategisk kompetansestyring på Krigsskolen, men disse forhold understreker også at kompetanseplanlegging er en kontinuerlig aktivitet som er viktig. Dette er ikke ulikt hva Lai (2004) sier om strategisk kompetansestyring. Det *skal* foregå som en kontinuerlig prosess. Det første forholdet Krigsskolen må ta i betraktning, er den høye rotasjonen ansatte som det er på Krigsskolen, noe flere av mine informanter påpeker. På spørsmålet om en av informantene oppfatter ansatte på Krigsskolen som opptatt av egen kompetanseutvikling, formell eller uformell, er svaret:

Det synes jeg er vanskelig å svare på. Jeg vil tro at det er en del, men jeg er ikke sikker på at det er så veldig mange. Jeg tror at for mange er Krigsskolen bare en stopp underveis, for videre karriere. Det er litt ulikt [andre organisasjoner], det der (Ansattinformant 2).

Ved kortere kurs (intern opplæring) på Krigsskolen er ansvaret delegert til seksjonssjefsnivå og skal ivaretas av seksjonssjefens budsjett (Kompetansehevingsnotat 2013). Per dags dato er det ikke noen skriftlig regulering for kortere kurs på Krigsskolen, og i notatet er det kommet en anbefaling om at denne praksis må endres.

Det anbefales at praksis for «kortere kurs» gjennomgås på nytt, og at det vurderes å gi disse en form for skriftlig regulering som del av Krigsskolens kvalitetssikringssystemet og skolens helhetlig system for kompetansestyring. Ansvar: Seksjonssjefer på Krigsskolen (Kompetansehevingsnotat 2013, s.3).

Derfor er hovedfokuset for den strategiske kompetansekartleggingen og systematikken rundt dette omkring formell utdanning for ansatte på Krigsskolen.

Vi er flinkere på formell kompetanseheving enn intern (...)Og det er mange her som går på utdanning, faktisk, jeg vil tro at halvparten av de som jobber her, har fått eller går på utdanning i regi av Krigsskolen mens de jobber her (Ansattinformant 3).

Videre ser en også tydelig vektlegging av formell utdanning i Krigsskoens kompetansepolitikk:

Krigsskolens retningslinjer for kompetanseheving gjelder primært utdanning som gir en akademisk grad eller som gir uttelling i slik grad (Krigsskolens kompetansepolitikk 2009, s.1).

Her vil en se antydning til et paradoks. I og med at Krigsskolen opplever problemet med å beholde kompetansen internt i organisasjonen i forbindelse med den høye rotasjonen, kan det virke lite hensiktsmessig å bruke mye tid og ressurser på å utvikle kompetanse hos ansatte som i verste fall forsvinner ut av organisasjonen. Dette støttes opp av Norges offentlige utredning om "Et styrket forsvar" fra 2007 der det hevdes: "Selv om Forsvaret har iverksatt tiltak for å redusere graden av interne jobbskifter, er utvalget av den oppfatning at dette omfattende rotasjonssystemet skaper formidable utfordringer i forhold til kontinuitet, vedlikehold og utvikling av både personellens og organisasjonens totale kompetanse" (NOU 2007:15, s.38). Det er steg seks i modellen av Grønhaug og Nordhaug (2004) om utnyttelse av kompetanse som er essensiell. Her vil organisasjonen kunne ta i bruk kompetansen de har brukt tid og ressurser på å utvikle hos ansatte. Notatet som er utarbeidet i 2013 tar dette i betraktning, og det hevdes:

Krigsskolen har behov for å bygge kompetanse basert på mer kortsiktige behov eller basert på en annen type kompetanse. I mangel av en [et] bedre navn er dette omtalt som «kortere kurs» i dette notatet. Dette kan for eksempel være kurs som gir fagkompetanse eller praktiske ferdigheter, og tilbys som regel gjennom militære kurs og utdanning som ikke omfatter av KS kompetansepolitikk sine bestemmelser (Kompetansehevingsnotat 2013 s.3).

St. Meld. 14 (2012-2013) understreker at det også er positive virkninger av høy jobbrotasjon i Forsvaret. Muligheten for evt. å skifte jobb *internt* i sektoren kan bidra til at Forsvaret blir ansett som en attraktiv arbeidsplass for unge mennesker. Men dersom de forsvinner ut av organisasjonen, vil det være lite hensiktsmessig for organisasjonen å utdanne de, derfor understreker meldingen at gode avviklingsprosedyrer og fleksibilitet bør være en integrert del av personalpolitikken (ibid. s.19). Kompetansehevingsnotatet (2013) hevder at "kortere kurs", som er mer tilfeldig styrt, bør betraktes mer helhetlig i Krigsskolens strategiske kompetansearbeid.

Denne kompetansebyggingen har ikke tilsvarende status som "formell utdanning", og betraktes kanskje ikke som like strategisk. Men den er ikke mindre viktig av den grunn, snarere tvert imot. Slik kompetansebygging kan i dag virke noe tilfeldig regulert ettersom den faller mellom to stoler, den strategiske kompetansehevingen og daglig drift. Dette bør Krigsskolen gjøre noe med (Kompetansehevingsnotat 2013, s. 3).

Det er nettopp slik intern opplæring, eller kortere kurs, for å bruke Krigsskolens terminologi, som kan bidra til organisasjonsspesifikk (Lai 2004) kompetanse organisasjonen trenger, særlig etter endringene innført fra høsten 2012, men også for fremtiden. Blant annet nevner utredningen om "Et styrket forsvar" at Forsvaret har behov for spesialisert, militær

kompetanse, og at Forsvaret investerer mye i utdanning av eget personell, særlig gjennom formell kompetanse. Videre legger de til at Forsvaret har mye kompetanse i organisasjonen og "(...) de største utfordringer er knyttet til kosteffektiv bruk og målrettet utvikling av denne kompetansen" (NOU 2007:15, s.38). Lai (2004) hevder videre at å utvikle og bygge på ansattes organisasjonsspesifikke kompetanse vil kunne bidra til å beholde medarbeidere. Formell utdanning er gjerne karakterisert som mer generell kompetanse, og på denne måten vil det være mer sannsynlig å miste medarbeidere, da disse oppnår attraktivitet på arbeidsmarkedet generelt. Kompetansehevingsnotatet (2013) er klar over denne utfordringen, og det står skrevet:

Ved tildeling av kompetansehevingsmidler eller stipendiater vil det være avgjørende at Krigsskolen bruker de virkemidlene man har for å øke stå-tid så langt som mulig. Økt stå-tid kan oppnås på flere måter. I de fleste tilfeller vil plikttjeneste være aktuelt, normalt det dobbelte av utdanningens lengde. I tillegg vil en forventningsavklaring med aktuelle kandidater være viktig. De som tildeles stipendiater eller kompetanseheving må forventes å jobbe ved skolen i flere år, man skal primært være instruktør i klasserom, og man må være forberedt på å forfølge karriere som militær akademiker framfor militær sjef (Kompetansehevingsnotat 2013, s.7).

For mange militært utdannede mennesker, vil kanskje en slik form for forpliktelse være noe skremmende. På en måte vrir kompetansehevingen Krigsskolen tilbyr, de ansatte til å velge en annen karriereutvikling enn innenfor det militære. Det er kanskje ikke alle militært utdannede som vil gå den veien? Krigsskolen mener det må settes inn noen incentiver for at dette skal virke attraktivt for ansatte på Krigsskolen:

Det er med andre ord ikke bare snakk om bare å pålegge formell plikttjeneste, men å inngå forpliktende avtaler utover plikttjenesten. I den sammenheng må Krigsskolen jobbe frem incentiver for at dette skal være attraktivt for offiserer på rett grads-, og erfaringsnivå (Kompetansehevingsnotat 2013, s. 7).

Foruten å tildele ansatte formell utdanning er ny-rekruttering, ny-rekruttering gjennom stipendiatstillinger, kontrakt med sivile kompetansepersoner (professor 2) og utvikling og vedlikehold av operativ kompetanse nevnt som tiltak som vil utvikle og heve kompetanse på Krigsskolen. "Listen i dette notatet er på ingen måte utfyllende, men tar likevel opp noen relevante tiltak" (Kompetansehevingsnotat 2013, s. 7). Noe som ikke kommer frem i dokumentet, men som er kommet frem i intervjuer, er utvikling av eget masterprogram for ansatte i Forsvaret.

Vi har jo lagd en master, som kanskje er det største kompetansehevingstiltaket på Krigsskolen nå. Vi har identifisert dette hullet, og det klarer vi ikke å tette med

utdanning vi får i Norge, vi må lage den utdanningen selv. Så har vi foreslått en masterutdanning for å tette det hullet som vi selv har i vår egen kompetanseprofil. Vi vet hva vi vil ha i masterprogrammet, men det er mye forhandlinger. Det er ikke så lett å lage et masterstudium, men vi vet hvordan det ser ut. Det trår i kraft fra 1.august 2013. Vi er handlingskraftige! (Ansattinformant 3).

7.6 Oppsummering

Med dette kapitlet har jeg forsøkt å besvare mitt forskningsspørsmål som stiller spørsmålet om hvordan kompetanse og kompetanseutviklingstiltak forstås av ansatte på Krigsskolen. Basert på min datainnsamling får jeg inntrykk av at kompetanse er et begrep det er jobbet mye med på Krigsskolen, bl.a. på en av fagdagene der jeg var observatør. Men én ting er å *definere* begrepet i samsvar med andre på Krigsskolen, en annen ting er hva Krigsskolen faktisk *anser* som kompetanse. For det første definerer størstedelen av informantene kompetanse i form av en individrettet definisjon, jf. Nordhaug (2004) og Høyrup og Ellström (2007) hvor elementene kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger til å utføre arbeid er inkludert. For det andre tyder datamaterialet mitt på at Krigsskolens ansatte anser kollektiv kompetanse som essensielt for deres kvalitet på tjenester de skal levere – utdanning. Det er tydelig at faggrupper og team er betraktet som positivt for å styrke kompetansen hos ansatte, i form av faglige og tverrfaglige diskusjoner. Dette er positivt i den form at den kan styrke en arbeidsgruppe og bedrifts totalkompetanse, jf. Nordhaug. I midlertidig er det derfor spennende å se at kompetanse ikke bare er kategorisert som individuell eller kollektiv, men at Krigsskolen har definert kompetanse på en egen måte, i form av oppdragsløsningskompetanse. Utsagn fra datamaterialet mitt tyder på at dette fenomenet er på god vei mot en etablering blant ansatte, og samsvarer godt med hva informanter tidligere har nevnt omkring Krigsskolens egen metodikk og pedagogikk etter endringer innført. NOU-en fra 2007 påpeker også dette: "Kompetanse er sentral for Forsvarets evne til møte nye utfordringer og utnytte muligheter som oppstår som følge av endringer i Forsvarets omgivelser" (NOU 2007:15 (2007) s.63). På denne måten har jeg besvart deler av forskningsspørsmålet mitt: hvordan kompetanse forstås av ansatte på Krigsskolen. Videre vil det være relevant å besvare siste del av forskningsspørsmålet mitt: hvordan ansatte på Krigsskolen oppfatter kompetanseutviklingstiltak, og en oppsummering av kompetanseutviklingstiltak i lys av strategisk kompetansestyring følger derfor.

I forbindelse med endringer innført på Krigsskolen, virker det hensiktsmessig å fokusere på kompetanseutvikling, da endringer har medført behov for ny kompetanse. Strategisk

kompetansestyring handler om å planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak for å sikre organisasjonen og ansatte nødvendig kompetanse (Lai 2004). Jeg har med datamaterialet mitt vist at det har foregått lite systematisk og skriftlig arbeid rundt kompetansestrategimodellens seks steg med tanke på *intern* opplæring. Det har likevel foregått noe arbeid her. Det er særlig ledelsen som innehar et overordnet blikk over organisasjonen, jf. kapittel 5, og som har jobbet tett opp mot utvikling av kompetanse på Krigsskolen. Selv om arbeidet ikke er skriftliggjort, har Krigsskolen sett behovet for kompetanseutvikling på Krigsskolen. På bakgrunn av endringene innført, har jeg vist til en felles forståelse og en bred enighet blant ansatte i organisasjonen omkring kompetansebehov (steg en) og kompetansemangel (steg tre). Det viser seg et behov for kompetanse rundt ulike emner i studiemodellen, nytt lederutviklingskonsept og kvalitetssikring. Steg to, om kartlegging av intern kompetanse, er gjennomført, men med fokus på formell kompetanse som resulterer i kompetanseutvikling i form av formell utdanning. Videre viser datagrunnlaget mitt at Krigsskolen har behov for organisasjonsspesifikk kompetanse etter endringsprosessen, i form av at det er etablert en egen metodikk og pedagogikk. I forbindelse med dette, er det planlagt (steg fire) og gjennomført (steg fem) et kompetanseutviklingstiltak i form av intern opplæring. Dette for å etablere en felles forståelse for hva endringene innebærer. Fagdagene ble gjennomført med gode tilbakemeldinger. Og selv om flere av mine informanter ikke anser fagdagene som kompetanseutvikling, har jeg argumentert for at de kan betraktes slik. Fagdagene, steg fem i modellen, bidrar til høy grad av involvering av ansatte. Dagene inneholdt både gruppearbeid, diskusjon og presentasjoner, og ansatte deltok aktivt. Dette blir av Lai (2004) understreket som viktig for at ansatte skal skape et eiendomsforhold til tiltak i organisasjonen. Steg seks i modellen, om utnyttelse av kompetanse, er lite strategisk gjennomtenkt. Flestparten av informantene mener kompetanse tilført etter fagdagene bør jobbes videre med. Hvordan det skal gjøres, er uvisst. En strategisk plan for det finnes ikke og her ligger det en utfordring da utnyttelse av kompetanse tilført anses som essensiell i strategisk kompetansestyring.

Kompetansehevingsnotatet (2013) er et gjennomtenkt, strukturert og systematisk dokument jeg mener Krigsskolen bør anse som verdifull fordi den er fremtidsrettet, den gir tydelige føringer på hvilken kompetanse som bør heves etter en grundig gjennomgang av kompetansebeholdningen, i tillegg til foreslåtte anbefalinger - et konkret og håndfast dokument ansatte kan forholde seg til. Det er tydelig at Krigsskolen anser denne som verdifull. Krigsskolen har, etter endringene innført høsten 2012, sett behovet for et dokument som kan virke styrende for hvordan drive kompetanseutvikling på Krigsskolen. Dokumentet

tar hovedsakelig for seg tiltak for kompetanseheving i form av formell utdanning – til gjengjeld gjøres dette utførlig, systematisk og strukturert. I St. Meld 14 (2012-2013) understrekes det at kompetanse er den mest kritiske faktoren for forsvarssektoren, "Dette må i større grad gjenspeiles i kvaliteten, langsiktigheten og systematikken i prosessene som skal sikre sektoren nødvendig kompetanse i dag og i fremtiden. Kompetanse må være en avgjørende faktor i styring og ledelse og inngå som en sentral faktor i beslutningsprosesser". (s.18). Med utgangspunkt i kompetansehevingsnotatet vil jeg kunne hevde at Krigsskolens bruker strategisk kompetansestyring som verktøy med formell utdanning. Brandi, Hildebrandt og Nordhaug (2004) ytrer at flere organisasjoner går i "fella" med kartleggingsproblemet. Det er tydelig at dette ikke er blitt gjort på Krigsskolen, snarere har det vært en relativt enkel kartlegging av ansattes formelle kompetanse. Det er tydelig at dette har vært av verdi, da Krigsskolen nå har utarbeidet kompetansehevingsnotatet. Ansatte på Krigsskolen anser ikke fagdagene som kompetanseutvikling. Jeg tror det vil være hensiktsmessig å snu denne trenden og forsøke å etablere høyere status og anerkjennelse for å delta på intern opplæring også, eksempelvis fagdagene. Dette skifte av fokus er noe St. Meld. 14 (2012-2013) tar opp, og hevder at "For en kompetanseorganisasjon er prinsippet om livslang læring grunnleggende. Dette innebærer blant annet at kompetanseutvikling ikke bare er formell utdanning, men i større grad en systematisert medarbeiderutviklingsprosess i en konkret stilling og funksjon" (s.46). Selv om kompetansehevingsnotatet ikke er et endelig dokument, vil dokumentet bidra til diskusjon og danne saksgrunnlag for videre arbeid rundt dette.

Basert på min datainnsamling kan det tyde på at strategisk kompetansestyring med fokus på intern opplæring ikke har stått særlig i fokus på Krigsskolen. Likevel kommer det frem at det foreligger mye arbeid, diskusjon og tanker rundt intern opplæring i forbindelse med endringer innført fra høsten 2012. Slik Løwendahl og Wenstøp (2010) hevder, er det ikke alltid nødvendig med et skriftlig strategidokument for å gjennomføre tiltak. Det er Krigsskolen et eksempel på. Videre er det viktig å nevne at modellen det er tatt utgangspunkt i, kun er en idealmødel, og er ikke nødvendigvis riktig i alle typer organisasjoner. I sammenheng med formell utdanning er det, på en mer tydelig måte enn ved intern opplæring, arbeidet med strategisk kompetansestyring som verktøy på Krigsskolen, særlig etter kompetansehevingsnotatet fra 2013. Intern opplæring, eller kortere kurs, er noe nedprioritert, særlig i dokumentet Krigsskolens kompetansepolitikk fra 2009. Samtidig er dokumentet fra 2013 med på å ta et oppgjør med dette fokuset og vil heve statusene til kortere kurs. Dette tror jeg er et viktig steg i riktig retning, særlig med tanke på utfordringen med høy utskiftning av

personell på Krigsskolen. Overordnet vil jeg konkludere med at Krigsskolen er meget dyktige til å tilby ansatte formell utdanning ved eksterne institusjoner, og fra høsten 2013 får de også en egenkomponert mastergrad. Den interne opplæringen, derimot, er ikke gjennomarbeidet på en strukturert, systematisk og skriftliggjort måte. Det betyr likevel ikke at den er mindre verdifull. Dette er, som sagt, også noe kompetansehevingsnotatet vil forandre.

Det vil være av verdi for Krigsskole å opprettholde fokus rundt organisasjonens egen definisjon av kompetanse, og kanskje også at den dokumenteres. Videre vil det være aktuelt for Krigsskolen å fokusere på en etablering av organisatorisk kompetanse og kjernekompetanse. Her inkluderes organisasjonens visjoner og mål, og for Krigsskolen som nylig har gjennomgått en endringsprosess, vil dette være viktig å etablere. Ikke minst vil fokuset rundt å snu status av kortere kurs, være vesentlig, og å forfølge denne utviklingen kan bidra til heving av organisasjonsspesifikk kompetanse.

8 Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg gjennom en kasusstudie av Krigsskolen forsøkt å belyse sammenhengen mellom en organisasjons strategi og ulike tiltak innenfor kompetanseutvikling. Hovedsakelig har fokuset ligget på intern opplæring, og problemstillingen jeg har forsøkt å besvare lyder som følger:

Er det samsvar mellom en organisasjons interne opplæring og deres strategi?

Formålet med oppgaven har vært å få en grundig forståelse av hvordan organisasjoner jobber med intern opplæring, og hvordan en strategi til dels både kan støtte og styre dette. Det er bl.a. tatt i bruk teori om strategisk kompetansestyring. Særlig er dette relevant for Krigsskolen da St.meld.nr. 14 (2012-2013) understreker behovet for nettopp strategisk kompetansestyring av de menneskelige ressursene. Mine forskningsspørsmål underveis har bidratt til å belyse problemstillingen.

8.1 Hovedfunn

For å besvare problemstillingen er det vist til flere ulike teoretikere, som til sammen utgjør mitt teoretiske rammeverk.

Mitt første forskningsspørsmål dreier seg om hvordan endringer på Krigsskolen er oppfattet av ansatte. Endringene det er referert til, er en intern omorganisering og implementering av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Blant annet tyder det på at ansatte og ansatte med lederstillinger har ulikt syn på hvordan endringsprosessene har foregått. Der ansatte med lederstillinger har hatt god tid til å sette seg inn i endringene og etablert en god helhetlig forståelse i forkant av implementeringen, har ansatte uten lederstilling ikke hatt denne innsikten. Fordi det har vært en lite optimal formidlingsprosess i organisasjonen, har dette ført til noe misnøye blant ansatte. Dette vil kunne resultere i forskjellige former for motstand mot endring, på bakgrunn av faktorer som identitetstap, endrede arbeidsforhold og lite formidling. Samtidig har det vist seg at ansatte er fornøyd med resultatet av endringsprosessen. Misnøyen ligger snarere ved prosessen i forkant og rundt endringene, og utfordringer man har møtt. Det er særlig Kjuus (2010), Jacobsen og Thorsvik (2007) og Weick og Quinn (1999) som bidrar med teori omkring viktigheten av kommunikasjon og involvering av ansatte, særlig i en organisasjon i endring. Blant annet påpeker de viktigheten

av å inneha et godt kommunikasjonsverktøy, slik at informasjon ikke går tapt. Falkenberg et al. (2002) har gjennom en egen studie kommet frem til tilnærmet like slutninger som er blitt tatt i min forskning, og har støttet mine funn omkring motstand mot endring og misnøye blant ansatte i en organisasjon i endring. Også her har Jacobsen og Thorsvik (2007) vært viktige bidragsyttere.

I mitt andre forskningsspørsmål etterspørres det om det er enighet i organisasjonen rundt Krigsskolen strategi. Mine funn peker på et tydelig paradoks på Krigsskolen. I utdanningen Krigsskolen tilbyr sine kadetter, er det flere emner som inkluderer strategi, i tillegg til at det er sagt at strategi som begrep stammer fra det militære langt tilbake i tid. Samtlige av mine informanter definerer strategi som et eksplisitt dokument som skal bestå av mål og tiltak for å komme dit. Paradokset ligger i at det ikke eksisterer en slik strategi på Krigsskolen per dags dato. Strategien Krigsskolen opererer med, og som står nedskrevet i studiehåndboken, er en strategi som sier lite om alt og ingenting, og er skrevet i generelle vendinger. På bakgrunn av endringer innført på Krigsskolen tyder det likevel på en samstemthet og en felles forståelse av hva Krigsskolen skal være, og hva de skal tilby av tjenester - offiserer for fremtiden, slik visjonen deres lyder. Informantene definerer med andre ord strategi som intendert (Mintzberg 1978), men i forlengelsen av dette kommer det frem i mitt datamateriale at Krigsskolen er på vei mot en etablering av realisert strategi (ibid.), noe som også står i samsvar med Grants (2013) definisjon av strategi. Den realiserste strategien dukker opp ettersom beslutninger tas, og kan tenkes å oppstå som en konsekvens av endringer innført på Krigsskolen. I tillegg har Løwendahl og Wenstøp (2010) støttet dette i forbindelse med at en strategi ikke defineres i forhold til om en organisasjon innehar et eksplisitt dokument, men snarere at det er felles forståelse og enighet rundt beslutninger som tas, og mål organisasjonen har. Dette er blitt tydeliggjort gjennom mitt datamateriale.

Mitt tredje forskningsspørsmål er todelt: i første del spør jeg etter forståelsen av begrepet kompetanse på Krigsskolen. Det er fremkommet fra mitt datamateriale at kompetanse er et begrep det er etablert enighet rundt. Særlig med tanke på etablering av team og faggrupper ser Krigsskolen en felles kompetansebase, slik Nordhaug (2004) og Boreham (2004) snakker om som verdifull. Likevel kan det gjennom tolkninger av datamaterialet tyde på at ansatte på Krigsskolen *definerer* kompetanse i likhet med definisjonen tatt utgangspunkt i her, men *praktiserer* en egen tolkning av det på Krigsskolen, nemlig i form av oppdragsløsningskompetanse. Denne kompetansen består av elementene sosial, faglig og personlig utvikling, som skal danne grunnlag for oppdragsløsningskompetanse.

Datamaterialet peker på at dette fenomenet er på vei mot en etablering blant ansatte på Krigsskolen, og samsvarer godt med hva informanter tidligere har nevnt om Krigsskolens innføring av egen metodikk og pedagogikk etter endringsprosessen. I andre del av mitt tredje forskningsspørsmål spør jeg etter ansattes forståelse av kompetanseutvikling, og derfor vil påfølgende avsnitt omhandle dette.

Kompetanseutvikling har i denne oppgaven hovedsakelig fokusert på intern opplæring. Samtidig er det på bakgrunn av intervjuene og et dokument om kompetanseheving inkludert formell utdanning. Det er pekt på at det har foregått lite systematisk og skriftlig arbeid rundt den interne opplæringen jeg har observert, som Krigsskolen har tilbudt ansatte. Dette er tolket med utgangspunkt i perspektivet strategisk kompetansestyring og en modell av Grønhaug og Nordhaug (2004). Likevel tyder det på at det ligger til grunn en felles enighet om og forståelse av hvorfor og hvordan den interne opplæringen skulle foregå, som utspiller seg i en opplevelse av innholdsrike fagdager. Hovedfokuset til Krigsskolen med tanke på kompetanseutvikling er formell utdanning, og her er de meget gode.

Kompetansehevingsnotatet (2013) har vist oss at en tankegang som er basert på strategisk kompetansestyring. I forbindelse med formell kompetanse, er arbeidet på Krigsskolen mer preget av systematikk og struktur enn ved intern opplæring. Her er det foregått systematisk arbeid omkring kompetansebehov, kompetansekartlegging, kompetansemangel og plan for kompetanseoppbygging, dvs. stegene 1, 2, 3 og 4 i kompetansestrategimodellen og dette er dokumentert. Datamaterialet mitt viser tydelig at Krigsskolens fokus per i dag ligger omkring formell utdanning i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak. Det er derimot sentralt å nevne at dette dokumentet tar opp problematikken rundt den lave statusen intern opplæring har, og det er et forsøk på å snu denne trenden. Organisasjonen er i endring, og det virker som om det er mer behov for organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai 2004). Denne er det vanskelig å hente ved eksterne, formelle utdanningsløp. Derfor er det slik vi har sett i kompetansehevingsnotatet fra 2013, viktig for Krigsskolen at de fortsatt jobber med å snu trenden for intern opplæring (kortere kurs) og øke statusen av denne, altså en form for ny holdning blant ansatte og deres syn på kortere kurs. Dette bør ytterligere understrekes med tanke på Krigsskolens høye rotasjon av ansatte og faren for å miste kompetanse som en har investert i, ut av organisasjonen.

I forbindelse med Norges offentlige utredning fra 2007, nevnes det i forbindelse med kompetansestyring en anbefaling fra utvalget: " Utvalget ser det som viktig at arbeidet med kompetanse knyttes tett til Forsvarets mål og oppgaver, og at arbeidet forankres i Forsvarets

organisasjon og kultur. En fleksibel og dynamisk organisasjon, med en sterk kultur for kunnskapsdeling bør utvikles gjennom åpne arbeidsprosesser og stor grad av involvering" (NOU 2007:15, s.39). Slik forskningen min viser, har endringer som er innført på Krigsskolen, bidratt til en rekke ulike ringvirkninger, bl.a. noe av det NOU-en ovenfor sier. Blant annet er det gradvis dannet og etablert en felles forståelse av hva Krigsskolen skal være, og hva de skal tilby av tjenester: en form for strategi, basert på strategiske valg og valg av fokusområde for tjenester. Det vil si en strategiformasjon a posteriori (Mintzberg 1978) er påbegynt, basert på bl.a. det Child (1972) poengterer er viktig i organisasjonsteori: en beslutningstakers valg av miljø. I tillegg har fagdage som er innført på bakgrunn av endringer implementert, bidratt til en felles etablert og praktiserende forståelse av begrepet kompetanse på Krigsskolen, nemlig oppdragsløsningskompetanse. Videre har endringene ført til et systematisk og strukturert arbeid ved bruk av strategisk kompetansestyring som verktøy, særlig når det gjelder tiltak som resulterer i formell utdanning. Dette er sett i lys av kompetansehevingsnotatet fra 2013 og i forlengelsen av dette er notatet med på å tilføre kortere kurs (intern opplæring) høyere status på Krigsskolen enn de har i dag. I sammenheng med NOU fra 2007, referert til ovenfor, har vi sett av involveringen av ansatte ikke har foregått i like stor grad som ønsket. I lys av den hermeneutiske spiral som oppgaven henter inspirasjon fra, vil jeg tolke det dithen at endringene implementert, strategiprosessen og kompetanseutvikling henger sammen og påvirker hverandre i en evigvarende spiral. Dette vil jeg illustrere gjennom en egenkomponert modell, som har hentet inspirasjon fra nettopp hermeneutikken:



Figur 4: Hovedfunn sett i lys av hermeneutisk spiral, utviklet av Marianne S. Hjulstad (2013).

Om Krigsskolens strategi samsvarer med den interne opplæring ansatte tilbys, kan jeg ikke gi et entydig svar på. Likevel vil jeg, basert på forskningen utført, kunne peke på tendenser. Det

kan tenkes å være to mulige svar på problemstillingen min: både ja og nei. Nei fordi den skriftlige strategien Krigsskolen opererer med per dags dato, sier lite om kompetanseutvikling og ingenting om intern opplæring. Ja fordi strategiske valg og målsettinger er på vei mot å samsvare med tanker omkring kompetanseutvikling. Med tanke på St.meld.nr. 14 (2012-2013) som forsterker synet på Forsvaret som en strategisk kompetansestyrt organisasjon kan en se at Krigsskolen har en lang vei å gå, men på bakgrunn av datamaterialet mitt tyder det på at de allerede er godt i gang med turen.

Som nevnt innledningsvis er formålet med oppgaven å få innsikt i og forståelse av hvordan organisasjoner jobber med kompetanseutviklingstiltak, og hvordan en strategi både kan støtte og styre dette i noen grad. Jeg anser dette som relevant for pedagogisk forskning, da kompetanseutvikling og strategi er faktorer i organisasjoner som gjerne samsvarer lite. Jeg mener jeg har oppnådd god innsikt i dette fenomenet - kanskje det også vil gjelde for andre organisasjoner? Eksempelvis vil det være av verdi å oppnå samstemthet rundt abstrakte begreper innad i organisasjonen. Disse er gjerne vanskelige å definere og ikke minst operasjonalisere. Hvis ansatte internt i organisasjonen opererer med omtrent lik operasjonalisering av begreper, vil det være enklere for "kunder" å forholde seg til organisasjonen. I tillegg vil denne felles forståelsen bidra til at eventuelle kunder møter tilnærmet lik representasjon av et fenomen fra flere ulike ansatte i organisasjonen. Arbeidsrotasjon internt i en organisasjon vil dermed kunne være en konsekvens av dette, og organisasjonen vil gi inntrykk av at det eksisterer en etablert helhetlig forståelse i hele arbeidsstokken. Videre vil det å ha kunnskap om at det ikke nødvendigvis er behov for et eksplisitt strategidokument for å oppnå enighet rundt retning og fokus i organisasjonen, være verdifull informasjon. Samtidig er det viktig å understreke at et strategidokument vil være til hjelp for ansatte, slik at de har et dokument å forholde seg til, i tillegg til at det bør representere en felles forståelse av organisasjonen som helhet, og hva den skal tilby av tjenester. Videre vil dette bl.a. annet kunne etableres gjennom kommunikasjon og formidling ut i organisasjonen, og en involvering av ansatte vil kunne styrke en felles tankegang internt. Til slutt vil organisasjoner kunne se nytten av hvor viktig det er også med intern opplæring. Her vil gjerne organisasjonsspesifikk kompetanse kunne heves på en effektiv og økonomisk måte.

8.2 Begrensninger ved oppgaven

Videre vil det være av verdi å poengtere at mine funn i oppgaven sannsynligvis ikke hadde blitt identiske dersom forskningen var blitt utført på en annen måte. Blant annet er mine funn preget av mine metodiske tilnærminger. Eksempelvis ville oppgaven med fordel inneholdt en mer dyptgående analyse dersom utvalget mitt var av større karakter. På den måten ville jeg kunne fanget opp flere av Krigsskolens ansatte når det gjelder tanker og oppfatninger av temaer jeg har vært igjennom. På bakgrunn av dette ville jeg kunne trekke slutninger som er mer valide, og på den måten generalisere mer på vegne av organisasjonen, i tillegg til at funnene nødvendigvis ikke ville blitt like de jeg har nå. Likevel anser jeg mitt bidrag som ganske representativt for Krigsskolen, særlig med tanke på at jeg har informanter fra flere nivåer i organisasjonen, i tillegg til at jeg har foretatt en triangulering av datakilder. I tillegg vil det at jeg har tatt i bruk semistrukturert intervju, bidra til at risikoen for at informanter svarer i ulike ytterkanter på et og samme fenomen være større. Det kan gjøre det vanskeligere å sammenligne dem. Likevel gir semistrukturert intervju forskeren mulighet til å styre informanter inn på riktig tema igjen, noe jeg har forsøkt å gjøre når informanter gikk utenfor tema. Videre ville det være av verdi å se effekter av den interne opplæringen i praksis, dvs. om fagdagene har virket slik de var intendert. Steg seks i modellen er derfor ikke fullstendig analysert, på bakgrunn av oppgavens omfang med tanke på tidsaspektet. Dette ville ha vært av verdi for å få en fullstendig oversikt over Krigsskolens praksis i sammenheng med modellen ved intern opplæring. Ville kanskje Kirkpatrick's modell om evaluering av opplæring være aktuell her? Til slutt er det ikke foretatt en grundig undersøkelse omkring Krigsskolens fokus på formell utdanning, på grunn av tiden jeg har hatt til rådighet. Dette kunne bidratt til et mer fylldig svar på mitt andre forskningsspørsmål, der jeg etterspør forståelse av kompetanseutvikling hos Krigsskolens ansatte. På bakgrunn av dette vil det være relevant å presentere forslag for fremtidig forskning.

8.3 Videre forskning

Oppgaven har forsøkt å belyse hvorvidt det er samsvar mellom strategi og tilbud om intern opplæring. Det jeg derimot ikke har hatt tid til på grunn av oppgavens omfang, er hvorledes læringskultur kan spille en rolle ved kompetanseutviklingstiltak i en organisasjon.

Læringskultur i organisasjonen vil mest sannsynlig ha påvirkning på tiltak som igangsettes av ledelsen, samt hvordan tiltak blir oppfattet av ansatte. Motivasjon, lederstil og læringsbaner

vil kunne være elementer det er spennende å undersøke i sammenheng med dette. I forlengelsen av dette vil det kunne være interessant å se hvordan organisasjoner kan etablere status som "lærende organisasjon", slik Senge (1992) og hans fem disipliner poengterer.

Videre vil det kunne være spennende å se hvordan en strategi etablerer seg i en organisasjon, og hvorledes prosesser omkring dette foregår. For at en strategi skal være verdifull, er det essensielt at ansatte kan gjenkjenne organisasjonen i den, i tillegg til å representere og utøve den i sitt daglige arbeid. Hva er effektive prosesser rundt en slik implementering, og hva krever det av ledelse og ansatte? Dette er tanker som har oppstått da forskningen pågikk, og som kan være interessante for eventuelle oppfølgingsstudium.

Litteraturliste

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2007). *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. 2nd ed. SAGE.

Boreham, N. (2004). *A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work*. British Journal of Educational Studies. Vol 52, No. 1.

Brandi, S., Hildebrandt S., Nordhaug, O. (2004). Endring, kompetanse og organisatorisk læring. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetanseledelse* (s.184-201). Oslo Universitetsforlaget.

Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4th edition. Oxford University Press.

Child, J. (1972). *Organizational structure, environment and performance*". Sociology 6 (1): 1, pp.1-22.

Christians, C.G. (2011). Ethics and politics in qualitative research. I N. Denzin & Y. Lincoln. (Red.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (s.61-80) Sage Publications.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Universitetsforlaget.

Duedahl, P, Jacobsen, M.H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse. Metodeserie for social- og sundhedsvitenskaberne, bind 2*. Syddansk universitetsforlag.

Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology. A beginner's guide to doing a research project*. Sage Publications.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. I N. Denzin & Y. Lincoln. (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (s. 301-316) Sage Publications.
- Forsvarsdepartementet. (2007). *Et styrket forsvar*. (NOU 2007:15). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Forsvarsdepartementet. (2013). *Kompetanse for en ny tid*. (Meld. St. 14 (2012-2013)) Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Grant, R. M. (2013). *Contemporary strategy analysis*. 8th edition. John Wiley & Sons Ltd.
- Grønhaug, K., Nordhaug, O. (2004). Kompetanse og strategi. I *Strategisk kompetanseledelse* (s. 215- 227). Oslo Universitetsforlaget.
- Grønhaug, K., Nordhaug, O. (1998). Kompetanse og strategiutvikling. I Nordhaug, O. *Strategisk personalledelse. Utvalgte emner* (s.37-51). Tano Aschehoug
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlagets Metodebibliotek. (s.73-108).
- Hancock, D.R., Algozzine, B. (2011). *Doing case study research. A practical guide for beginning researchers*. Second edition. Teachers college press.
- Høyrup, S., Ellström, P.E. (2007). *Arbejdspladslæring. Forudsætninger, strategi/metoder og resultater*. Kbh.: TemaNord.

- Jacobsen, D.I., Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utgave. Fagbokforlaget.
- Kjuus, A. (2010). *Strategisk samhandling. Styringsprosessen som nøkkel til lærende og innovative organisasjoner*. Align Management Group AS.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. 2. Utgave. Fagbokforlaget.
- Løwendahl, B.R., Wenstøp, F.E. (2010). *Grunnbok i strategi*. Cappelen Akademisk Forlag.
- May, T. (2001). *Social research. Issues, methods and process*. Third edition. Open University Press.
- Mintzberg, H. (1978). *Patterns in strategy*. Management Science, Vol. 24, No. 9 (May, 1978), pp. 934-948. Informs.
- Nordhaug, O. (2004). Kollektiv kompetanse i organisasjoner. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetanseledelse* (s.94-114). Oslo Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2004). Kompetansebegrepet. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetanseledelse*. (s. 27-32). Oslo Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2004). Kompetansekjeden. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetanseledelse*. (s.33-52). Oslo Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2004). Kompetanse og styringsutfordringer. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetanseledelse*. (s. 202-214). Oslo Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O., Gooderham, P.N., Døving, E. (2004). Kompetanseulikhetenes jernlov. I Nordhaug, O. *Strategisk kompetanseledelse*. (322-341). Oslo Universitetsforlaget.

- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kassstudier*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Roos, G, von Krogh G, Roos, J (2002). *Innføring i strategi*. 3. Utgave.
Bergen:Fagbokforlaget.
- Rubin, H. J., Rubin, I.S. (1995). *Qualitative Interviewing. The art of hearing data*. Sage Publications.
- Shank, G. (2008). Abduction. I L.M. Given. *The SAGE Encyclopedia of qualitative research methods*. (s.1-2) Volume 2. Sage Publications Inc.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. 4th edition. Sage publications.
- Stake, R. (1994). Case studies. I N. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research*. (s. 236-247) London Sage Publications.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave.
Fagbokforlaget.
- Vedeler, L. (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*.
Gyldendal Akademisk.
- Weick, K.R., Quinn, R.E. (1999). *Organizational change and development*. Annual Reviews
Vol. 50 (s. 361-386).

Elektronisk litteratur:

- Falkenberg, J, Stensaker, I, Meyer, C.B, Haueng, A.C. (2002). *Når endringer tar overhånd*.
www.idunn.no URL:
http://www.idunn.no/ts/beta/2002/02/nar_endringer_taroverhand?mode=print&skipDecorating=true&textSize=

Hentet 17.04.2013

Forsvarets hjemmeside, 2012. www.forsvaret.no

URL: <http://hogskolene.forsvaret.no/krigsskolen/om-krigsskolen/fakta-historikk/Sider/fakta-historikk.aspx>

Hentet 13.12.2012

Forsvarets hjemmeside. www.forsvaret.no

URL: <http://hogskolene.forsvaret.no/krigsskolen/student-ved-krigsskolen/studiehandbok/Documents/Studiehandbok%20Krigsskolen%20operativ%202012-13.pdf>

Hentet 13.12.2012

Kunnskapsdepartementet. 15.12.2011 www.regjeringen.no

URL:
<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>

Hentet 09.02.2013

Krigsskolen. (31.08.2009) I: Store norske leksikon. www.snl.no

URL: <http://snl.no/Krigsskolen>

Hentet 13.12.2012

Personlig kommunikasjon:

Reidar Skaug. Dekan Krigsskolen. 07.11.2012. Muntlig samtale.

Vedlegg

Vedlegg 1: Utfyllende informasjon om Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.

Vedlegg 2: Godkjennelse fra NSD

Vedlegg 3: Temaliste for intervju tilsendt informanter.

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er et rammeverk som Krigsskolen følger. Dette er et rammeverk som alle i utdanningssektoren er pålagt å følge. Dette rammeverket er en nyskapning i Norge, og vil derfor være under utvikling i lang tid.

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring er en direkte videreføring av to internasjonale prosesser, European Qualifications Framework (EQF) prosessen og Bologna-prosessen. Det nasjonale rammeverket tar for seg hele utdanningssektoren, fra grunnskole til doktorgrad. Kunnskapsdepartementet har skrevet et dokument som tar for seg NKR og prosessen rundt utarbeidelse av dette nasjonale rammeverket. Kunnskapsdepartementet definerer nasjonale rammeverk slik:

Et kvalifikasjonsrammeverk er en samlet, systematisk og nivådelt beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor et utdanningssystem. Rammeverket er en systematisk beskrivelse av nivå og oppnådd kompetanse for nivåene i det norske utdanningssystemet. Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk er basert på nasjonens utdanningssystem, viser nivå og progresjon og sammenheng til arbeidsliv og samfunnsliv. (Kunnskapsdepartementet 2011, s. 8).

EU har trukket frem tre viktige formål for etablering av EQF som Kunnskapsdepartementet (2011) beskriver. For det første vil kvalifikasjonsrammeverket fremme mobilitet mellom land ved å ha likelydende beskrivelser av kvalifikasjoner og definisjoner av nivåer. For det andre vil det styrke mulighetene for livslang læring i de respektive landene. Dette vises ved en koordinering av ulike deler av utdanningssystemer, ved å unngå blindveier i systemet, samt å etablere gode ordninger for vurdering, dokumentasjon og formell anerkjennelse av kvalifikasjoner oppnådd utenfor det formelle utdanningssystemet. Til slutt er formålet å bidra til økt kvalitet i nasjonale utdanningssystemer, særlig ved at landene stimuleres til å etablere gode systemer for kvalitetssikring.

Det essensielle i kvalifikasjonsrammeverket er at kvalifikasjoner skal beskrives gjennom læringsutbytte og ikke gjennom innsatsfaktorer. Fokuset skal ligge på hva kandidaten kan etter endt utdanning, og ikke hva kandidaten har måttet gjennomføre for å komme dit. Målet er at det skal være enkelt å se sammenheng mellom de ulike kvalifikasjonene ved å beskrive

læringsutbyttene for de enkelte kvalifikasjonene, og derav se forskjellene i læringsutbytte mellom de ulike nivåene, samt de ulike veiene gjennom utdanningssystemet. Videre står derfor progresjon sterkt i rammeverket. Dette står beskrevet med verb som skal vise stigende grad av kunnskap og forståelse, ferdighetsnivå og generelt kompetansenivå. Eksempelvis, trekkes det frem i dokumentet (Kunnskapsdepartementet 2011) at kunnskap kan beskrives med «å kjenne til» - «ha kunnskap om» - «ha innsikt i» som danner en stigende orden, og nivåene beskrives aktivt og selvstendig. Foruten formålet med å dreie oppmerksomhet fra undervisning til læring, dvs. fra innsatsfaktorer til læringsutbytte, skal kvalifikasjonsrammeverket lette planlegging av utdanningsløp, beskrive forskjeller i læringsutbytte mellom ulike nivåer, legge til rette for livslang læring, lette godkjenning av kvalifikasjoner over landegrenser, sikre bedre utnyttelse av kompetanse for enkeltindivider og for samfunnet, samt klargjøre hva slags overordnede kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse kandidaten har.

NKR er beskrevet i dokumentet fra Kunnskapsdepartementet (2011) som et overordnet dokument, og inneholder dermed ikke fagspesifikke læringsutbyttebeskrivelser. Disse vil en finne i læreplaner, utdanningsplaner, studieplaner, fagplaner og rammeplaner. Rammeverket operer med nivåer, og denne er tredelt; for hvert nivå skal det beskrives kandidatens kunnskap, ferdigheter og den generelle kompetanse som er nådd på det aktuelle nivået. I tillegg vil hvilke grader og titler, vitnemål, fag-/svennebrev og kompetansebevis bli beskrevet som er knyttet til de ulike nivåene. EQF består av åtte nivåer, mens det overordnede europeiske rammeverket for høyere utdanning, hvor Krigsskolen hører innunder, inneholder tre nivåer. Det nasjonale rammeverket i Norge inneholder syv nivåer, men av praktiske årsaker (for å kunne overføre direkte til EQF) er nivå 1 holdt åpent, derfor starter Norges nasjonale rammeverk på nivå 2 som er fullført grunnskole, nivå 3 er grunnkompetanse, nivå 4 er fullført videregående opplæring, nivå 5 er fullført fagskoleutdanning, nivå 6 er første syklus i høyere utdanning dvs. bachelor, nivå 7 er annen syklus i høyere utdanning (mastergrad) og nivå 8 er doktorgrad. Ved å holde nivå 1 åpent, vil det være enklere å få en oversiktlig forbindelse til EQF.

Slik tidligere nevnt skal en i kvalifikasjonsrammeverket beskrive og vise til progresjon innenfor tre ulike nivåer; kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Hvordan dette defineres, varierer fra land til land, dokumentet fra Kunnskapsdepartementet fra 2011 tar i bruk denne forståelsen av de ulike begrepene:

Kunnskaper: Kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker.

Ferdigheter: Evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter.

Generell kompetanse: Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Kunnskapsdepartementet 2001, s. 19).

NKR er pålagt for all høyere utdanning, men er fortsatt under utvikling. Det er ulike elementer som ikke er ferdigutviklet og ferdigbehandlet som mulig vil få en plass i rammeverket, dette vil det likevel ikke bli sett nærmere på i denne oppgaven.

Bakgrunn for utarbeidelse av NKR

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er slik tidligere sagt, en nasjonal videreføring av to internasjonale prosesser, European Qualifications Framework (EQF) prosessen og Bologna prosessen. Jeg mener det vil være hensiktsmessig og sette rammeverket som Krigsskolen har implementert, inn i en samfunnsmessig kontekst, og vise til hvordan rammeverket er utarbeidet og på hvilket grunnlag det er blitt gjort.

I februar 2008 vedtok Eu's organer rekommandasjonen om et europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (EQF) som trådte i kraft fra 28.april samme år. EØS-komiteen vedtok å innlemme rekommandasjonen i EØS-avtalens protokoll 31, 17.mars 2009. EQF er et verktøy for å kunne sammenligne ulike lands utdanningssystemer med hverandre og beskriver kvalifikasjonsnivåer på europeisk nivå ved å ta i bruk læringsutbytte. Hovedformålet med rammeverket er å gjøre det lettere å lese, forstå og sammenligne systemene på tvers av landegrenser. EQF omfatter ulike typer av utdanning, allmennutdanning, yrkesopplæring, høyere utdanning og voksenopplæring, og inneholder åtte nivåer og dekker hele spennet av kvalifikasjoner, fra og med grunnskolen til og med doktorgrad. Hvert nivå skal i prinsippet nås via ulike utdannings- og karriereveier. Læringsutbyttebeskrivelsene i EQF er uttrykt i kunnskaper, ferdigheter og kompetanse (Kunnskapsdepartementet 2011).

Bologna-prosessen omhandler et samarbeid mellom 47 land i Europa om høyere utdanning. På et ministtermøte i Bergen i 2005 ble det vedtatt et overordnet kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning. Vedtaket bygger på Berlin-kommunikatet fra 2003 hvor medlemslandene skulle utarbeide nasjonale kvalifikasjonsrammeverk. Det overordnede rammeverket består av beskrivelser av læringsutbytte for de tre hovednivåene i høyere utdanning, bachelor-, master- og ph.d-nivå. I dette kommunikatet fra møtet forpliktet ministrene fra landene seg til å utarbeide og innføre nasjonale rammeverk i sine egne land, i tillegg til å selvsertifisere sine nasjonale kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning inn mot Det overordnede europeiske rammeverket for høyere utdanning (Bologna-rammeverket). I Norge startet arbeidet med vurdering av et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk etter møtet i Berlin 2003, og i 2005 ble det inntatt hjemmel i å innføre et rammeverk i universitets- og høyskoleloven. Arbeidet med et kvalifikasjonsrammeverk for norsk høyere utdanning satte i gang senere i 2005. Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning ble fastsatt i mars 2009, etter et forslag ble sendt på høring i 2007 og deretter justert (Kunnskapsdepartementet 2011).

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Terje Grønning
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 29.01.2013

Vår ref:32680 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 25.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32680	<i>Strategisk kompetansestyring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Terje Grønning</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Hjulstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

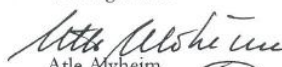
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pro.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Aarheim


Kjersti Håvardstun

Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Hjulstad, Bjerregaardsgate 3 A, 0172 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32680

Personvernombudet forutsetter at prosjektet er klarert av ledelsen ved Krigsskolen.

Det reviderte informasjonsskrivet til utvalget mottatt 25.01.2013 er tilfredsstillende utformet forutsatt følgende presisering: setningen "Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes..." endres til: "Opplysningene anonymiseres i den grad det lar seg gjøre og opptakene slettes....".

Vi ber om å få tilsendt et revidert skriv før det tas i bruk.

Personvernombudet anbefaler at den enkelte informant gis anledning å godkjenne egne sitater og/eller beskrivelser.

Lydopptak slettes ved prosjektslutt 01.06.2013.

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Teamet for oppgaven er strategi og kompetanseheving. Jeg er interessert i å finne ut om Krigsskolens interne opplæring samsvarer med deres bakenforliggende strategi, i forbindelse med omorganiseringen fra høsten 2012.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju seks (6) ansatte ved Krigsskolen som har kjennskap til strategi og mål, som har bidratt til fagdager på Krigsskolen, og andre som har deltatt på fagdagene. Jeg vil bruke båndopptaker og ta løpende notater mens intervjuet foregår. Intervjuet vil ta mellom en time til halvannen, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes for andre utenfor Krigsskolen. På grunn av at Krigsskolen er en liten organisasjon, vil muligheten for at andre internt i organisasjonen kan kjenne igjen personer nevnt i oppgaven. Jeg vil likevel understreke at jeg forsøker å unngå dette. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 31.05.2013.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på XXXXXXXXX, eller sende en e-post til XXXXXXXXXXXXXXX. Du kan også kontakte min veileder Terje Grønning ved Pedagogisk forskningsinstitutt på telefonnummer XXXXXXXXX.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Marianne S. Hjulstad

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur og dato:

Telefonnummer:

Vedlegg 4

Mail med tematisk liste over intervjuets temaområder tilsendt informanter i forkant av intervjuet.

Hei.

Kjempefint at du har lyst til å stille opp som informanten i forbindelse med min masteroppgave, det setter jeg pris på. Her kommer en tematisk liste over ting jeg vil ta opp under intervjuet, som jeg håper du kan si noe om.

1. Kvalifikasjonsrammeverket - si noe om hva det går ut på, og tanker du har gjort deg rundt dette "direktivet" på Krigsskolen.
2. Omorganisering - si noe om hva, hvordan og hvorfor det er blitt foretatt en omorganisering på KS, både for ansatte og kadetter.
3. Kompetanse - kartlegging av kompetansebehov, registrering av kompetanse, kompetansemangel, plan for kompetanseoppbygging og gjennomføring av kompetanseoppbygging. De to siste elementene handler særlig om de to fagdagene i desember (19. og 20.) og de to fagdagene i januar (3. og 4.)
4. Strategi - Krigsskolens visjon, Krigsskolens mål, tjenester dere skal levere, tanker og mål bak omorganisering.

Jeg vil ta i bruk båndopptaker når jeg intervjuer, for å lettere kunne transkribere datainnsamlingen i etterkant. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og jeg har fått godkjennelse derifra. Derfor vil jeg ta med meg en samtykkeerklæring når jeg skal foreta intervjuet, som du må skrive under på. Der står formålet med prosjektet, og prosessen er beskrevet. Jeg regner med at intervjuet vil foregå mellom 1 time - 1 1/2 time.

Jeg gleder meg til intervjuet! Vi ses _____, klokken _____ på ditt kontor. Hvis det er noe du lurer på, ta kontakt med meg på mobilnummer XXXXXXXXX, eller send meg en mail på XXXXXXXXXXXXXXXX.

Mvh. Marianne Hjulstad, masterstudent ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, UiO.

Vedlegg 5

Intervjuguide

Formålet med oppgaven:

Jeg vil se på hvordan Krigsskolens strategi står i samsvar med intern opplæring ansatte får fra Krigsskolen. Dette vil jeg se i lys av deres interne omorganisering i organisasjonen, samt kvalifikasjonsrammeverket som et overordnet direktiv.

Problemstilling:

Hvilken intern opplæring tilbys de ansatte på Krigsskolen, og samsvarer opplæringen med deres strategi?

Om metoden:

Jeg vil ta i bruk et semistrukturert intervju, det vil si at jeg har en del spørsmål jeg vil stille deg og gå igjennom, samt at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål der det er behov. Du snakker helt fritt.

Om informanten:

Du er verdifull for meg, og jeg setter stor pris på at du tar deg tid til å gjennomføre dette intervjuet.

Du deltar frivillig i dette prosjektet, og har lov til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette.

Oppvarmingsspørsmål:

1. Hva slags bakgrunn/utdannelse har du?
2. Hva jobber du med på Krigsskolen?
3. Hvor lenge har du hatt denne stillingen?
4. Hvordan fikk du jobb på Krigsskolen?
 - a. Søkte stilling? Rekruttert?

Kvalifikasjonsrammeverket:

1. Kan du fortelle hva kvalifikasjonsrammeverket er?
2. Har Krigsskolen fått noen innføring i hvordan ta i bruk kvalifikasjonsrammeverket?
3. I hvilken grad har innføringen av Kvalifikasjonsrammeverket endret praksisen på Krigsskolen?
 - a. Anser du det som positivt/negativt? Forklar!
4. Hva tenkte du da du fikk vite at KS skal følge kvalifikasjonsrammeverket?
 - a. Oppfattet du det som positivt/negativt?
5. På hvilken måte har kvalifikasjonsrammeverket påvirket din arbeidshverdag?
 - a. Hva har forandret seg? Kan du gi et eksempel fra din arbeidshverdag?
6. Hva er den største forskjellen på Krigsskolen før og etter implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket?
7. Hva ser du for deg at kvalifikasjonsrammeverket kan bidra til, på lang sikt for Krigsskolen?
8. Ble implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket formidlet til ansatte på Krigsskolen?
 - a. Hvordan ble dette gjort?

Omorganisering:

9. En omorganisering av Krigsskolen trådte i kraft fra høsten 2012, kan du beskrive hva dette innebærer for:
 - a. Studieforløpet til kadettene.
 - b. De ansatte på KS.
10. Kan du forklare hvorfor omorganisering er blitt gjort?
 - a. I studieforløpet til kadettene.
 - b. For de ansatte på Krigsskolen.
 - c. Hva var bakgrunn for omorganiseringen?
11. Hva er dine tanker rundt omorganiseringen som er blitt gjort på KS?
 - a. Ser du omorganiseringen som positiv eller negativ for organisasjonen? Forklar!
 - b. Har omorganiseringen påvirket ditt arbeid på KS? Forklar!
 - c. Har omorganiseringen bidratt til behov for ny kompetanse for deg og din stilling på KS?

12. Jeg har blitt fortalt at konsept om tverrfaglighet er en av konsekvensene av omorganiseringen på KS. Hva legger du i begrepet tverrfaglighet?

a. Har dette faktum påvirket dine arbeidsoppgaver? Forklar!

b. Fortell om en jobbrelatert hendelse der tverrfaglighet var nødvendig på KS?

13. Med tanke på fokuset på tverrfaglighet, så er det dannet ulike team på tvers av fag på Krigsskolen.

14. Hva slags oppfatning har du av:

a. Kadettenes forhold til omorganisering? Positiv/negativ?

b. Ansattes forhold til omorganisering? Positiv/negativ?

15. Hvordan har omorganiseringen blitt formildet ut til ansatte i organisasjonen?

16. Oppfatter du omorganiseringen som positiv eller negativ for din arbeidshverdag?

a. Hva er årsaken til dette?

b. Kan du gi meg et eksempel på hva som er ulikt i din arbeidshverdag i dag fra tidligere?

16. Hva er målet med omorganiseringen?

a. For kadettene?

b. For ansatte?

17. Hvordan skal KS nå dette målet?

a. Ligger det en plan/tanke bak omorganiseringen?

b. Er det utarbeidet noen delmål, eventuelt har du noen tanker om stegene i prosessen?

Kompetanse:

18. Hva legger du i begrepet kompetanse?

19. Har Krigsskolen kartlagt kompetansen hos ansatte?

a. Hvis ja, når og hvordan ble dette gjort?

b. Hvis nei, hva er årsaken til det?

20. Ble det registrert noe behov for ny kompetanse hos ansatte i forkant av omorganiseringen?

a. Hvis ja, hvilke?

b. Hvis ja, hvordan foregikk denne prosessen?

c. Hvis nei, hva er årsaken til dette?

21. Er det blitt registrert noe behov for ny kompetanse hos ansatte i etterkant av omorganiseringen?

a. Hvis ja, hvilke?

b. Hvis ja, hvordan foregikk denne prosessen?

c. Hvis nei, var det behov for fagdagene i desember og januar?

22. Etter omorganiseringen trådte i kraft fra høsten 2012, har Krigsskolen funnet noen ny kompetanse hos de ansatte de ikke visste de hadde fra før?

a. Hvis ja, hvilke?

i. Hva gjør dere med opplysninger om dette?

ii. Er det blitt arbeidet systematisk med å ta denne kompetansen i bruk?

23. Det ble satt av to fagdager i desember, 19. og 20. for ansatte om emne 4, «ledelse av operasjoner», hvordan foregikk planleggingen i forkant av disse dagene?

a. Hvem hadde ansvar for dagene?

24. Hva var målet med dagene?

25. Fikk kursholder(e) noen føringer på hvordan dagene skulle gjennomføres?

a. Hvis ja, hvilke?

b. Hvorfor ble fagdagene avholdt på angitt tidspunkt?

26. Ulike faglærere hadde fått i oppgave å si noe om hvordan deres fag kan knyttes til det nye faget.

a. Hvordan foregikk prosessen i forkant av dette?

b. Blir det jobbet aktivt med bidragene i etterkant?

27. Hva slags forventninger hadde du til disse to dagene?

a. Samsvarte forventningene dine med realiteten?

28. Hvordan ble fagdagene formidlet ut til de ansatte på Krigsskolen?

29. Hvordan oppfattet du de ansattes holdninger til fagdagene?

30. Det ble satt av to fagdager i januar, 3. og 4. januar, for ansatte om konsept for ny lederutvikling og kvalitetssikring, hvordan foregikk planleggingen i forkant av disse dagene?

31. Hva var målet med dagene?

32. Fikk kursholder(e) noen føringer på hvordan dagene skulle gjennomføres?

- a. Hvis ja, hvilke?
33. Hva slags forventninger hadde du til disse to dagene?
- a. Samsvarte forventningene dine med realiteten?
 - b. Ble målet for dagene møtt?
34. Hvordan ble fagdagene formidlet ut til de ansatte på Krigsskolen?
35. Hvordan oppfattet du de ansattes holdninger til fagdagene?
36. Hvordan skal Krigsskolen ta i bruk de ansattes tilegnede kunnskap etter fagdagene?
- a. Opprettholde fokus på faggruppemøter? Seksjonsmøter? Evt. andre steder?
 - b. Er det iverksatt noen plan for systematisk arbeid på området?
37. Vil det holdes flere fagdager omkring emnet? Evt. andre former for opplæring?
- Strategi:
38. Hva legger du i begrepet strategi?
39. Hva er Krigsskolens visjon?
40. Har Krigsskolen en overordnet strategi?
- a. Hvis ja, hva sier den?
41. Hvilke tjenester skal dere levere?
42. Blir Krigsskolens overordnede strategier, planer og mål formidlet til ansatte?
- a. Hvis ja, hvordan blir dette gjort?
43. Jeg vet KS er i gang med utarbeidelse av et strategidokument for organisasjonen, hva er grunnen til at det blir gjort nå?
- a. Hvem arbeider med dette?
 - b. Jobbes det systematisk med dette?
44. Samfunnet har forandret seg, og Forsvaret jobber annerledes i dag enn de gjorde tidligere, med tanke på f.eks. terror, ad-hoc krigføring.
- a. Kan du fortelle meg litt om dette?
 - b. Har dette forandret Krigsskolens fokusområder i utdanning?
 - c. Har dette medført enn annen strategi for KS?
 - d. Har det bidratt til forandring av arbeidsoppgaver for ansatte på KS?

45. Hvilke direktiver er Krigsskolen pålagt å følge, som en del av Forsvaret, foruten kvalifikasjonsrammeverket og andre direktiver for utdanningssektoren?

a. På hvilken måte gir dette muligheter/begrensninger i arbeid på KS?

46. Har kvalifikasjonsrammeverket støttet eller forhindret strategiske planer?

a. På hvilken måte? Forklar!

Avslutningsspørsmål:

46. Er det noe mer du vil føye til?

47. Er det noe du lurer på?

Takk for at du tok deg tid, ta gjerne kontakt med meg om det er noe du lurer på i ettertid!